Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK II. STYCZEŃ — LUTY 1925. Nr. 1-2.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

TREŚĆ:

ŁÓDŹ 1924.

Adres redakcji i administracji pisma: Łódź, Andrzeja 4, III piętro.

Numery pojedyńcze nabywać można w każdej księgarni.

ROK II. STYCZEŃ—LUTY 1925. Nr. 1-2.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Doniosły fakt.

W dniach 1 i 2 lutego r. b. została zorganizowana przez Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Sekcja kształcenia nauczycieli.

Kto zna naszą dotychczasową bezprogramowość i chwiejność w dziedzinie kształcenia nauczycieli — w dziedzinie przygotowania tego najbardziej ważkiego czynnika dla naszego powstającego szkolnictwa powszechnego, ten z radością i uznaniem musi powitać fakt powołania do życia instytucji, której naczelnem zadaniem będzie odpowiednie postawienie problemu kształcenia nauczycieli i wskazanie dróg jego rozwiązania.

Niedobrze to świadczy o naszych naczelnych władzach szkolnych, że, organizując szkolnictwo, nie powołały dotąd do życia wyższego zakładu naukowego, względnie nie zorganizowały odpowiednich kadr przy istniejących wyższych zakładach, któreby dawały pracownikom i organizatorom szkolnictwa polskiego wyższe przygotowanie pedagogiczne.

Skutkiem tego mamy w seminarjach nauczycielskich i szkołach średnich, jak i na stanowiskach inspektorów czy wizytatorów, doktorów takiej czy innej dyscypliny naukowej, inżynierów, ekonomistów, prawników, ale nie mamy p e d a g o g ó w. Pewno, że jest między niemi wielu iskrą bożą obdarzonych, ale większość to nie p e d a g o d z y, nie wychowawcy młodego pokolenia, ale odrabiający swoje godziny lub załatwiający „papierki" rzemieślnicy czy urzędnicy.

Operujemy ciągłemi w tej dziedzinie paljatywami. Powołujemy Instytut Pedagogiczny, który ma trzech słuchaczy z odpowiednim cenzusem naukowym. Tworzymy przy tym Instytucie dwuletnie studjum pedagogiczne, czy też powołujemy do życia

Instytut Nauczycielski (instytucja odrębna i niezależna od Instytutu Pedag.), których absolwenci podlegają szykanom ze strony władz szkolnych przy zaliczaniu ich do odpowiedniej kategorji płac, bo ten absolwent otrzymuje dyplom wykwalifikowanego nauczyciela szkół średnich, ale — jeśli pracuje w szkolnictwie powszechnem — liczy mu się płaca nie od ósmej a od dziewiątej kategorji — (sami twórcy nie wiedzą, czem jest ich dzieło).

W przygotowaniu nauczycieli dla szkół powszechnych panuje chaos jeszcze większy. Czy ma 6 czy 8 klas szkoły średniej, czy 10-ciotygodniowy metodyczny początkowy i miesięczny końcowy, czy też dwuletni z 6-ciu klas lub po maturze kurs pedagogiczny to wszystko jedno. Brak miejsca nie pozwala zająć się bliżej temi sprawami, a nad kwestją przygotowania nauczycieli seminarjów i pracowników administracji szkolnej dlatego zatrzymaliśmy się dłużej, że nauczyciel seminarjum kształtuje przyszłego nauczyciela szkoły powszechnej, a ten ostatni stanowi o wartości szkoły powszechnej i pośrednio o wartości całych zastępów obywateli: — „takie będą Rzeczpospolite, jak ich młodzieży wychowanie", zaś pracownicy administracji szkolnej mogą również albo wychowywać nauczycieli albo ich deprawować

Posuwanie się żółwim krokiem w dziedzinie podnoszenia istotnych wartości naszej szkoły ma swoje źródło nieco dalej, niż pospolicie przypuszczamy, kładąc wszystko złe na karb nauczyciela szkoły powszechnej.

Powstanie więc wzmiankowanej Sekcji, której regulamin umożliwia prace w jej łonie wszystkim zainteresowanym, od nauczyciela szkoły powszechnej począwszy, a na nauczycielu uniwersytetu i wybitnym fachowcu skończywszy, nie wyłączając władz szkolnych, z pewnością przyczyni się do stworzenia współczesnego, odpowiadającego naszym potrzebom, programu wychowania nauczyciela, który da przyszłym obywatelom Polski ten rozpęd i siłę twórczą, jakie drzemią w naszej żywej i inteligentnej z natury psychice.

Dlatego też Redakcja nie waha się poświęcić wzmiankowanemu Zjazdowi więcej miejsca, drukując in extenso protokół Zjazdu i wygłoszone referaty.

W numerze niniejszym podajemy referat Dr. Michała Janika z Krakowa „O wychowaniu obywatelskiem w zakładach, kształcących nauczycieli", a w następnym ukaże się referat, dyrektora Adama Koziary z Leśnej Podlaskiej — „Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarjum nauczycielskiem".

Redakcja „Szkoły i Nauczyciela" skwapliwie i nadal informować będzie swoich czytelników o pracach Sekcji, wierząc, iż praca jej, to praca w dziedzinie szkolnictwa jak najbardziej podstawowa.

Dr. JANIK MICHAŁ.

Wychowanie obywatelskie w zakładach kształcących nauczycieli.

Szkoła powszechna jest dziełem ducha miłości. Morze niezawinionych cierpień przeżyła ludzkość w ucisku własnej ciemnoty, zanim zrozumiała prostą — zdawałoby się — prawdę, że tylko oświecenie powszechne zdoła urzeczywistnić wielkie idee: filantropji i demokratyzmu, wolności, równości i braterstwa, i że dopiero świadoma praca nad wcielaniem tych idei w kształty coraz doskonalszego ustroju społecznego nadaje wogóle sens bytowaniu tych wszystkich istot, które nazywają się ludźmi. Przychodzimy na świat bez swojej woli, przemijamy jako cień, jak liście jesienne ciągle strząsani z drzewa życia. Szukamy w tych warunkach drogi i celu dla rodzaju ludzkiego. Miłość i współczucie dla siebie samych tę właśnie drogę oświecenia powszechnego wskazały nam jako jedyną i na niej kazały szukać celu, który możemy i powinniśmy wydobyć z własnej natury, oświeconej rozumem, uszlachetnionej uczuciem, wychowanej w skłonnościach ku dobremu, wolą czynienia dobrze przeniknionej. Każdy nowoczesny człowiek tak to dzisiaj rozumie i już tylko duchy ciemnoty, samolubstwa i obłudy usiłują światło tej prawdy przesłonić.

Ceniony pedagog francuski p. Bourgeois, wyraził się na jednej z konferencyj podczas niedawnego pobytu w Polsce, że szkoła powszechna we Francji jest tam dzisiaj podwaliną ustroju republikańsko-demokratycznego oraz rękojmią cnót i swobód obywatelskich. Analogicznie wypowiadała się p. Mazurowska, kierowniczka szkoły publicznej w Buffalo, omawiając niedawno organizację szkół powszechnych w Stanach Zjednoczonych i ich stosunek do tamtejszego ustroju społecznego i życia obywatelskiego.

W naszej ojczyźnie daleko jeszcze do należycie postawionej szkoły powszechnej. O ileż dalej do tych doniosłych pożytków, jakie oświecenie powszechne każdemu społeczeństwu przynosi. Mamy w każdym razie dość poważne początki, których wydajność należy tembardziej jak najpełniej wyzyskać. Od czegóż ta wydajność w pierwszym rzędzie i przedewszystkiem zależy? Komu praca szkolna nie jest obca, ten jedną tylko poda odpowiedź: od nauczyciela, od świadomego własnego powołania krzewiciela oświaty powszechnej.

Jakże ważną staje się tedy sprawa takiego wychowania obywatelskiego przyszłych nauczycieli, ażeby powołanie swoje mogli należycie spełnić! Jak ważne zadanie spada na seminarja nauczycielskie i inne zakłady kształcące nauczycieli! Z uznaniem podnieść należy, że autorowie nowego programu

dla seminarjów nauczycielskich posiadali znaczne zrozumienie tej ważności i podali cenne w tym kierunku uwagi przy omawaniu nauki o Polsce współczesnej na kursie.

Czytamy tam między innemi, co następuje:

„Nauka o Polsce współczesnej dać winna umiejętność sprawnego orjentowania się w zjawiskach życia narodowego oraz ugruntować poważne zainteresowanie obywatelskie uczniów... Program daje nauczycielowi możność zajęcia się przedewszystkiem temi stosunkami, które pod jego kierunkiem uczniowie mogą poznać gruntownie i źródłowo; inne może potraktować ogólnikowo,... byleby uczeń nabył zdolności do samodzielnej pracy i mógł w potrzebie znaleźć drogę do poznania interesujących go stosunków. Innemi słowy: metoda pracy większe ma znaczenie od opanowania całego zakreślonego w programie materjału. Do celu tego zmierzać należy nie przez wykład, ale drogą starannego kierowania samych uczniów, wykład zachować musi jeno pomocniczą rolę".

Zasób materjału, zalecony do opracowania, jest wcale obfity. Obejmuje on: 1) pojęcie Polski, 2) kraj, 3) ludność, 4) gospodarstwo, 5) ustrój, 6) prawa i obowiązki obywatelskie, 7) kulturę narodową. Do treści punktu 7-go zaliczono między innemi tak zasadnicze sprawy, jak: analfabetyzm, bibljotekarstwo, związki i organizacje społeczne, stowarzyszenia gospodarcze, organizacje kulturalne, oświatowe, dobroczynne, wartość inicjatywy prywatnej w społeczeństwie, zagadnienie wewnętrzne życia polskiego, kwestja mniejszości narodowych i kwestja socjalna.

Jeżeli dodamy, że przy nauce języka polskiego na kursie 4 i 5 nakazano przeprowadzać „pierwsze próby wygłoszonych z pamięci pogadanek, odczytów popularnych i przemówień okolicznościowych", okaże się tem jaśniej, że autorom programu nietylko leżała na sercu troska o wychowanie obywatelskie przyszłych nauczycieli, ale także podali bardzo wiele w zakresie potrzebnego materjału, a nawet wskazali nauczycielowi tego przedmiotu bardzo trafną metodę postępowania.

Dlaczego mimo to seminarja nasze nie wypełniają jeszcze zadania swojego w tym względzie w sposób skuteczny? Jedną z głównych przyczyn jest niezawodnie nowość programu, który dopiero wchodzi w życie i na którego skutki musimy dopiero czekać. Nie jest może dobrze, że tak ważną sprawę dołączono do nauki o Polsce współczesnej. Może należało ją potraktować jako przedmiot osobny, ażeby jego znaczenie uprzytomniło się tembardziej uwadze wychowanków. W każdym razie teoretycznie rzecz jest dość dobrze postawiona. Wykonanie praktyczne będzie napotykało na bardzo wielkie trudności.

Nie mało światła na istotne bodaj źródło przyszłych trudności mogą tutaj rzucić doświadczenia inspektorów szkolnych, powołanych z urzędu do przypatrywania się szkolnej i obywa-

telskiej pracy nauczycielstwa. Doświadczenia te wskazują na uderzające zjawisko, że ogromna większość młodego nauczycielstwa, zwłaszcza kobiet, jest zupełnie nieprzygotowaną do działalności obywatelskiej w środowiskach, dla których taka działalność byłaby niezmiernie pożyteczna, w szczególności zaś po wioskach i małych miasteczkach. Jeżeli nadomiar zważymy, że odsetek kobiet wśród nauczycielstwa szkół powszechnych jest przeważający i bardzo wysoki, zjawisko staje się tembardziej niepokojące. Co gorsza! nauczycielki, wywodzące się przeważnie z środowisk miejskich, uważają pobyt na wsi za nieszczęście osobiste. Niezwiązane niczem z ludnością wiejską, nie rozumiejące zgoła środowiska, w którem mają spełniać szczytne powołanie, starają się wyrwać stamtąd coprędzej i często wcale nawet nie próbują zbliżyć się do otoczenia. Jeżeli wioski leżą w sąsiedztwie wielkiego miasta, nie mieszkają nawet w miejscu służbowem, dojeżdżają do pracy i myślą tylko o tem, jakby stamtąd conajprędzej uciec i znaleźć się na resztę dnia daleko od szkoły, dziatwy i jej rodziców. Są, zapewne, chlubne wyjątki, ale te toną w regule ogólnej. Podobny przymus daje się zauważyć i wśród nauczycieli mężczyzn, lecz nie jest tutaj tak częsty, zatem w daleko mniejszym stopniu szkodliwy. Okólniki, nakazujące w takich wypadkach mieszkać w miejscu służbowem, są lekiem wątpliwej wartości, gdyż są odczuwane jako przymus i duszy nauczycielki nie zmieniają.

Mógłby ktoś zarzucić, że fakty tu podane są zbyt przejaskrwawione i dlatego nadto pesymistyczne we wnioskach, jakieby się stąd nasuwały. Że tak nie jest, niech wolno będzie przytoczyć słowa p. Marji Jaworskiej, doświadczonej nauczycielki i byłej wizytatorki, która temat przeze mnie rozważany omawiała bardzo interesująco w ostatniem „Muzeum" (zeszyt 4 za rok 1924). Pisze ona między innemi: „Bardziej aniżeli nauczyciel nadaje się (nauczycielka) raczej na bohaterkę, niż na sumiennego codziennego pracownika... Dowodem tego liczne skargi na małą wartość kobiet w charakterze sił urzędniczych... Mały procent nauczycielek zajmuje się pracą społeczną w swojem środowisku... Kobiecie trudniej niż mężczyźnie zdobyć się na szczery demokratyzm, przesądy bowiem kastowe tkwią w jej duszy głębokiemi korzeniami... W kobiecie przejawia się pewna płytkość w pojmowaniu pracy zawodowej. Płytkość ta jest wynikiem patrzenia na tę sprawę jako na jakiś etap przejściowy, wiodący do głównego zajęcia: małżeństwa..."

Uwagi, dopiero przytoczone, objaśniają dosadnie doświadczenia wielu inspektorów i trafiają — o ile chodzi o kobiety nauczycielki — w sedno rzeczy. Podkreślają one zarazem problem pierwszorzędny niejednemu znajomy, którego jednak unika się w naszem społeczeństwie, nawet w kołach nauczycielskich, ponieważ jest niepopularny i niełatwy u nas do rozwiązania. Zbyteczna dodawać, że dzieje się to z wielką

szkodą dla szkoły, w szczególności dla szkoły powszechnej. Inne społeczeństwa, od naszego oświeceńsze i bardziej poczuwające się do odpowiedzialności za los przyszłych pokoleń, już go rozwiązały, albo szybko ku temu zdążają, wprowadzając celibat wśród nauczycielek.

Seminarja nasze żeńskie nie są tak bardzo szkołami zawodowemi, choć się tak nazywają, ile raczej szkołami ogólnokształcącemi, do których w braku innych szkół, garną się dziewczęta nie tyle z zamiłowania do przyszłego zawodu, ale bardziej dla chwilowego zdobycia kawałka chleba lub dla wniesienia posagu w formie płacy nauczycielskiej przyszłemu mężowi. Fakt ten ma decydujący wpływ na atmosferę, jaka w nich panuje, a która niejednokrotnie daleką jest od celów, o które chodzi przy wychowywaniu kandydatek na nauczycielki. Atmosfery tej nie zmienią żadne półśrodki, dopóki celibat nie stanie się dla nauczycielek obowiązującym. Dopiero wtedy seminarja żeńskie zapełnią się kandydatkami z powołania, dopiero wtedy nauczycielki znajdą cel życia w pełnieniu swego zawodu, dopiero wówczas potrafią zrozumieć znaczenie pracy obywatelskiej, a nie będą malkotentkami, oczekującemi na królewicza z bajki. Jeżeli któraś spostrzeże, że pomyliła się, wybierając powołanie nauczycielskie za cel życia, będzie miała dość sposobności, aby pomyłkę naprawić, ale liczba zbłąkanych będzie i w seminarjach i w zawodzie mniejsza, a szkole i pracy obywatelskiej w zapadłych wioskach i osiedlach wyjdzie to tem więcej na zdrowie.

Piekącej sprawy, która wymagałaby obszernego rozważenia, dotknąłem mimochodem raczej dlatego, ażeby ją wprowadzić w dyskusję do tematu, który nas zajmuje, zwłaszcza, że osobiście uważam ją za istotną dla sprawy wychowania obywatelskiego w seminarjach i dla pracy obywatelskiej nauczycielek. Wstrzymuje się też od szeregu dalszych argumentów, jakie się w tym kierunku nasuwają.

P. Ignacy Sekura, omawiający obok p. Jaworskiej, ten sam temat w tym samym numerze „Muzeum", bardzo słusznie zauważył, że zagadnieniami celów w dziedzinie kultury obywatelskiej, należy zająć się tembardziej, „ażeby wychowanie obywatelskie nie służyło jedynie dalszemu podtrzymywaniu braku kultury obywatelskiej, pokrywanego coraz nowszemi wywieszkami taniego patrjotyzmu". Równie słusznie dodaje dalej, że, chcąc wychować obywatela, powinniśmy wychować najpierw człowieka i ugruntować głębszy stosunek jednostki do całości państwowej. Stara prawda. Głosił ją już dawno Pestalozzi, niemniej i dzisiaj godna jest pamięci i uwagi. U nas bardzo głęboko ujmował tę kwestję Hoene-Wroński i Bronisław Trentowski.

Postulat ten ważny dla każdej szkoły bez wyjątku — nabiera jeszcze większej doniosłości, gdy mowa o seminarjach

nauczvcielskich. Bo jeżeli niewątpliwie prawdziwą jest uwaga p. Jaworskiej, że „sprawdzianem należytego wychowania obywatelskiego w seminarjach nauczycielskich jest ustosunkowanie się wychowanki w przyszłej roli nauczyciela do środowiska — i to nietylko do młodzieży szkolnej — ale jeszcze bardziej do pokolenia dorosłych", jakiż ciężki a konieczny obowiązek spada na seminarja nauczycielskie! Mają one dokonać w tej dziedzinie pewnego rodzaju cudu — pisze p. Jaworska. Mają nietylko w 19-letnim chłopcu czy dziewczynie wyrzeźbić skończonego obywatela, ale obywatel ten ma być takiej miary i siły, by mógł być przodownikiem w życiu obywatelskiem gromady ludzkiej, w jakiej go praca jego zawodowa umieści.

Nie dość jednak ważność postulatu zrozumieć. Sprawa przedstawia się nieporównanie trudniej, gdy idzie o jego wykonanie. A jednak obcy nietylko go zrozumieli, ale w wysokim stopniu wprowadzili w życie. Nauczyciel amerykański, angielski, francuski, duński, czeski czy inny nie czuje się obcym w środowisku, w którym pracę mu wyznaczono. Owszem — czuje się żywą cząstką całego społeczeństwa i każdej jego części i zgodnie z tem odczuciem ustosunkowuje się harmonijnie do świadomej współpracy z drugimi, przyjmując na siebie rolę przodownika, gdzie warunki tego wymagają. Nauczyciel obcy ma zrozumienie równowartości ludzkiej każdego swojego rodaka i wypełnia ważne swoje obowiązki w doskonałym duchu obywatelskim. Kastowość i uprzedzenia są mu prawie zawsze obce: w rodzicach widzi równouprawnionych członków własnego społeczeństwa, w dziatwie dorastające pokolenie pracowników i budowniczych wspólnego gmachu ojczystego. Dlatego też podwalina, na której ów gmach ojczysty się dźwiga, jest silna i zdrowa, a nauczyciel szkoły powszechnej spełnia zaszczytnie oceniane zadanie pierwszego opiekuna i wychowawcy duchowego tych przyszłych pracowników i budowniczych.

Kiedyż doprowadzimy do tego w Polsce i w jaki sposób? Niema innej rady, jak tylko uczyć się od drugich a naukę stosować do warunków miejscowych i właściwości plemiennych, ażeby wysiłki reformatorskie były tem skuteczniejsze. W ten też sposób niejedno da się wydobyć z ducha własnego i tem większą będzie miało wartość. Postulat ten, tak jest istotny dla sprawy wychowania obywatelskiego w seminarjach, że sama praca wychowawcza ma być tutaj nastawiona w kierunku takiego kształtowania umysłów i serc wychowanków, ażeby jak najrychlej zbliżyć jego urzeczywistnienie. Inaczej nie ruszy się z miejsca i rzecz cała będzie wisiała w powietrzu, mgławicy pustych frazesów i próżnych afektów strzelistych.

Nasuwa się jeszcze jedno bardzo ważne pytanie. Czy praca nad wychowaniem obywatelskiem w seminarjach zamknie się w sferze tych ideałów, które nam dotąd w życiu zbio-

rowem zaliczano? Czy ideał „kolorowego ułana" ma pozostać nadal jako niemal jedyny? Czy ma się dalej stroić w szaty niewinnych męczenników? Czy mamy dalej patrzeć ciągle przez okulary z przed dwustu lat na rzesze pracujące? Pytań podobnych możnaby przytoczyć bardzo wiele. Wiemy, o co w danym wypadku chodzi. Według mojego przekonania niejeden z nakazów i przesądów przeszłości musi być poddany rewizji; musimy zrozumieć „potrzebę przebudowy własnej duszy", jak się wyraziła p. Jaworska, a dodam od siebie w kierunku szczerze demokratycznego, filantropijnego poglądu na świat, musi stać się nam jasnem, że szczerze demokratyczny i filantropijny światopogląd i zgodne z tem działanie w praktyce życia publicznego i domowego jest warunkiem utrzymania odzyskanej niepodległości państwowej. Bez takiego zrozumienia i przekonania wewnętrznego, niema mowy ani o należytem postawieniu wychowania obywatelskiego w seminarjach, ani o takiem wychowaniu nauczycielstwa, ażeby ono choć w przybliżeniu mogło być przygotowanem do wypełnienia swego powołania.

W życiu zbiorowem naszego społeczeństwa napotyka się dużo przesady, aktorstwa i pseudoromantyzmu. Stąd czołobitność przed błyszczącym szychem, gesty wielkopańskie, skłonność do bałwochwalstwa. Prostota, szczerość, dokładność, wytrwałość nie są w naszym guście: jesteśmy najpospolitszymi zjadaczami chleba, a dąsamy się na cichą cnotę i prostą wielkość społeczeństw kulturalniejszych od naszego. Trzeba i w tym kierunku przebudować duszę narodową i nauczyć ją miłości, pracy i poszanowania człowieka. W galerji naszych wielkości dużo chrzęstu karabel i buzdyganów, mało ludzi nauki, codziennego poświęcenia, miłujących człowieka, zasłużonych w ogólno-ludzkim dorobku kulturalnym, poskromicieli żywiołu, bohaterów pracy. Łączy się to ściśle z brakiem rzetelnego demokratyzmu, z niezrozumieniem kulturalnego pochodu ludzkości. Czczy pozór i blask zewnętrzny cenione są u nas jeszcze jako wartości; kultura wewnętrzna i uznanie brata w każdym człowieku nie cieszy się uznaniem, bywa nawet prześladowanem. Musimy to w sobie zmienić, jeżeli pragniemy szczęścia dla własnego narodu, jeżeli chcemy być narodem rozsądnym i potrzebnym na świecie. Inaczej nie zrozumiemy nigdy istotnego znaczenia wychowania obywatelskiego i poprzestaniemy co najwyżej na ułożeniu mniej lub więcej efektownych programów.

Kto wie, czy nie dlatego także rzetelna troska o rozwój szkoły powszechnej była nam do niedawna czemś obcem; a nie wiem, czy i dzisiaj jest nam bliską naprawdę. Kto wie czy nie dlatego również żądało się do niedawna, aby nauczyciel szkoły powszechnej poprzestał na zadaniu swojem w szkole, która znowu nie powinna być tak bardzo powszechną i tak wiele nauczającą. Oddziaływanie na środowisko widziane było niechętnie, nawet prowadzone w duchu czystej etyki chrześcijańskiej, jeżeli

nie dogadzało jakiejkolwiek uprzywilejowanej kastowości. Mogło to być poniekąd słuszne, ale tylko wtedy, gdy nauczyciel uprawiał politykę wybitnie partyjną, podrywającą autorytet szkoły, jako ogniska oświaty dla wszystkich bez wyjątku. W każdym bowiem innym wypadku należy nietylko dopuścić, ale żądać nawet od nauczyciela, aby w małych zwłaszcza środowiskach spełniał pracę kulturalną i obywatelską w szkole i poza szkołą, gdyż wiąże się to najściślej z obowiązkami, jakich społeczeństwo ma prawo od nauczyciela wymagać, a i nasze także wymagać powinno.

Jakie wnioski praktyczne płyną z powyższych uwag, bardzo szkicowo zestawionych? Oto najprzód urząd edukacyjny, powołany do organizowania oświaty powszechnej powinien jasno i niedwuznacznie zdać sobie sprawę z celu swoich obowiązków zarówno, o ile chodzi o szkołę powszechną, jak i o seminarja nauczycielskie, gdyż oba te źródła oświaty łączą się z sobą niezmiernie ściśle i są od siebie wzajemnie zależne. Program wychowania obywatelskiego w seminarjach będzie dopiero wtedy dobrze postawiony, gdy wprzód zostanie ustaloną celowość szkoły powszechnej i pełna jej organizacja zostanie jak najszybciej przeprowadzoną. Pragnąć należy, ażeby ta praca nad szkołą powszechną prowadzona była przez mężów o głębokiem poczuciu obywatelskiem, miłośników człowieka, miłośników społeczeństwa i Państwa Polskiego, rozważnych, wolnych od przesądów i fanatyzmu. Ale nietylko naczelne piętra urzędu edukacyjnego nad oświatą powszechną powinny znaleźć oddanych sobie ludzi. Wizytatorstwa, inspektury, dyrektury seminarjów i ich grona nauczycielskie, kierownictwa szkół powszechnych — wszystko to powinno skupić ludzi najbardziej doborowych o wysokim rozumie, gorącym sercu, wzorowych obywateli, wytrwałych pracowników, oddanych całkowicie człowieczeństwu i ojczyźnie. Wtedy dopiero ożywią się naprawdę martwe litery programu nauki o Polsce współczesnej i zamienią się w prawdziwą naukę wychowania obywatelskiego przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, aby się stali błogosławionymi siewcami lepszej przyszłości i utwierdzicielami najwyższego dobra duchowej kultury narodu.

Trzeba się otrząsnąć ze zgubnego przywidzenia, że szkoła powszechna jest czemś mniej ważnem, a kierownik i wychowawca przyszłego pokolenia czemś mniej wartościowem w porównaniu z nauczycielem szkoły średniej lub wyższej, albo z urzędnikiem pewnej kategorji. Ważność swoją ciemnemu naszemu społeczeństwu trzeba narzucić przez zniewolenie go do uznania pracy podstawowej, bez której cała nadbudowa jest bańką mydlaną. Zniewolić zaś można nie słowami, lecz widocznemi na każdym kroku wynikami tej pracy, aby znowu wyniki pracy były widoczne, nauczycielstwo, prowadzone przez doborowe siły kierownicze, rozumiejące ważność swego powołania, otrzymać

musi dobre wychowanie obywatelskie w seminarjach. Święty ogień zapału będzie przenikał od starszych do młodszych i wyda najszlachetniejsze owoce.

Tylko w takich warunkach będziemy mogli wiele żądać od nauczycielstwa i tylko wtedy nauczyciel poświęci z gotowością życie pracy nad fundamentami. Ale nauczyciel jest także człowiekiem, może mieć najgoretszą duszę, ma przecież także ciało. Trzeba uwolnić te potrzeby cielesne od trudów i trosk jałowych, które odrywają od pracy, zniechęcają i obezsilniają. W miejscu swojem służbowem nauczyciel powinien znaleźć skromne choćby, ale zdrowe i wygodne mieszkanie, aby miał możność rozmowy z samym sobą, aby mógł przyjąć rodziców dzieci i same dzieci, aby nie musiał żyć jak napół bezdomny anachoreta. Jest to konieczne dla nauczycieli mężczyzn a bardziej jeszcze dla nauczycielek, które z natury jako kobiety więcej domu i znośnej wygody potrzebują. Mieszkanie powinno być przy szkole, bo dojeżdżanie z sąsiedztwa lub tułanie się po odległych kątach wioskowych może naprawdę ostudzić zapał do pracy, choćby go było dużo, cóż dopiero, gdy go nie było w nadmiarze.

Może ktoś słusznie zauważyć, że powyższe wywody mają nazbyt akademicki charakter, nawet o ile chodzi o wyprowadzone właśnie pierwsze wnioski praktyczne. Dobór odpowiednich ludzi nie jest rzeczą łatwą, zwłaszcza w naszych stosunkach, gdzie rozstrzygają o tem bardzo rozmaite względy, najrzadziej rzeczowe. Niewolno się łudzić, że ulegnie to prędko zmianie na lepsze. Pobudowanie odpowiednich budynków szkolnych z mieszkaniami przynajmniej dla kierowników i zaopatrzenie reszty nauczycielstwa w należyte warunki bytowania nie nastąpi również tak szybko. Tu zaś chodzi nietylko o zdanie sobie sprawy choćby szkicowo, z całości zagadnienia, nietylko o takie wnioski praktyczne, które mogą być zrealizowane dopiero w dalekiej przyszłości, ale o wskazanie, co możnaby uczynić dla wychowania obywatelskiego przyszłych nauczycieli, już w najbliższym czasie w warunkach mniej więcej niezmienionych, z jakiemi na dłuższy jeszcze okres czasu liczyć się wypada.

Najważniejsze bodaj jest tu pytanie, co możnaby zrobić, aby wychowanków seminarjów zaznajomić jako tako z środowiskami wiejskiemi i robotniczemi, w jakich znaczna ich większość będzie w przyszłości pracowała. Nie wystarczą — trzeba to podkreślić — same tylko wykłady dobrego nawet nauczyciela nauki o Polsce współczesnej. Nie wystarczą same tylko pomocnicze kursy instruktorskie, bo i tam kończy się wszystko na teorji. Tu musi się szukać sposobów, przy których pomocy można będzie wychowanków zaznajomić bezpośrednio z typowemi okazami środowisk przyszłej pracy. Do dzisiaj naogół w szerokich kołach społeczeństwa, zwłaszcza miejskiego, panują o tych środowiskach najdziwaczniejsze wyobrażenia, od których nie są wolni nawet nauczyciele seminarjów, które

także za pośrednictwem lichej pracy i krążących zdawkowych opinji dostają się do umysłu przyszłych nauczycieli. W tem oświetleniu wieś przedstawia się zwyczajnie jako gromada napół dzikich i niebezpiecznych ludzi, żyjących przeważnie instynktem, pozbawionych wszelkiej kultury duchowej i szlachetniejszych uczuć. Wszakże w okrzyczanych nawet „Chłopach" Reymonta chłop niewiele różni się od bestji, a nawet jest od niej gorszy. Młodzież czyta takie rzeczy na nich urabia sobie sąd jak najfałszywszy. Panienka z miasta, przyszła nauczycielka, drży na samą myśl, że w takiem środowisku przyjdzie jej z czasem pracować. Bywa zgóry uprzedzoną i zaatakowaną w najlepszych zamiarach obywatelskich. Może jeszcze gorzej bywają przedstawiane środowiska robotnicze. Rzesza pracująca — to dla przeciętnej opinji, gromada chciwych, łakomych, krwiożerczych ludzi, umiejących tylko strajkować dla zysku i naruszać porządek publiczny. Lektura szkolna, jak np. „Nieboskiej Komedji" Krasińskiego, utwierdza niejednokrotnie tak potworną opinję i działa paraliżująco na dobre chęci przyszłych nauczycieli, zwłaszcza zaś nauczycielek.

Przy nauce o Polsce współczesnej trzeba te wyobrażenia najprzód teoretycznie prostować. Trzeba zapukać do czującego serca ludzkiego i wezwać na pomoc ewangeliczną naukę miłości, trzeba pokazać, jak to na ciężkim trudzie tego — można powiedzieć — ogółu narodowego dźwiga się cała budowa społeczna, jak to bez jego pracy nie mogłaby powstać wyższa kultura, jak skromne są jego warunki życiowe, jak wielką jest jego cierpliwość i miłość drugich, skoro, będąc niemal całością mógłby wszystko wywrócić, a przecież pracuje dla garści szczęśliwców, żywi ią i broni. Trzeba przypomnieć, jak te rzesze olbrzymie, rzucone nawet na obczyznę, o Ojczyźnie nie zapominają, strzegą wywiezionych stąd tradycyj, a w chwili ciężkiej przyszły z pomocą setki tysięcy dolarów odradzającej się Ojczyźnie. Godzi się podać nie jeden przykład, jak to rodzice, mali rolnicy lub robotnicy, odejmują sobie od ust kawałek chleba, aby dziecko posłać do szkoły do miasta i pomnożyć kapitał rozumu narodowego. Niejedno takie dziecko znajdzie się zapewne i wśród wychowanków seminarjów tem wdzięczniej przyjmie słowo uznania dla najbliższych sobie, uzbroi się w większą gotowość do pracy ofiarnej dla drugich. W ten sposób wszyscy wychowankowie pozbędą się nawału fałszywych opinji i przywidzeń i ujrzą w powołaniu przyszłem wzniosły cel godny największego umiłowania.

Wślad za pouczeniami teoretycznemi pójdą ćwiczenia praktyczne, poznawanie typowych środowisk, których nie brak prawie nigdzie w okolicy, gdzie seminarja są pomieszczone. Można wprowadzić najprzód wychowanków na kursy dla dorosłych, przeznaczone dla ludzi z takich właśnie środowisk; niech przypatrzą się, jak dusze i serca otwierają się tam skwapliwie ku

światłu i dobru; niech sami wychowankowie poprowadzą jakąś lekcję, czy pogadankę, czy zajmą się urządzeniem uroczystości okolicznościowej. Za dobry sposób można także uważać, jeżeli dyrektor seminarjum lub nauczyciel wychowania obywatelskiego, poproszą dobrego kierownika lub nauczyciela ze szkoły w takich właśnie środowiskach, aby podzielił się z wychowankami wrażeniami ze swojej pracy i otworzył im oczy na sposoby sięgnięcia do duszy maluczkich i na obfite owoce umiejętnej działalności obywatelskiej w takiem otoczeniu.

W niejednej wiosce i niejednem osiedlu fabrycznem znajduje się dom ludowy lub robotniczy. Po stosownem porozumieniu się i przygotowaniu możnaby zawieźć czy poprowadzić wychowanków, aby się przysłuchali czy przypatrzyli, albo wiecowi ludowemu, albo naradzie nad sprawami gospodarczemi, np. Kółka rolniczego, kasy Reifeisena, Kooperatywy, albo jakiemuś przedstawieniu amatorskiemu, zwłaszcza gdyby nauczycielstwo miejscowe brało w tych sprawach udział bezpośredni. Można ich także poprowadzić na lekcję w szkole, na odczyt lub uroczystość okolicznościową — słowem umożliwić im naoczne poznanie typowych środowisk swojej przyszłej pracy. Będzie również bardzo pożytecznem, jeżeli wychowankowie podejmą się bezpośrednio jakiejś pracy w środowisku, poddanem ich doświadczeniu. Będą to przedewszystkiem prace natury kulturalnej, na inne bowiem nie byłoby dość możności. Mogą zatem przygotować odczyt popularny o treści wartościowej, mogą zająć się urządzeniem uroczystości narodowej, przedstawienia amatorskiego lub czemś podobnem.

Nauka obywatelska musi w swoim programie uwzględnić w wysokim stopniu sprawy natury gospodarczej. Poznanie zasad organizowania Kółek rolniczych, kas Reifeisena lub podobnych, kooperatyw, spółek rolniczych jest niezbędne. Dobrem do tego przygotowaniem będą kasy i kooperatywy, zakładane na terenie seminarjów, co dzisiaj stało się już możliwe dzięki znacznemu ustaleniu stosunków walutowych i gospodarczych. Praca tego rodzaju na gruncie przyszłego miejsca służbowego, będzie owocna społecznie i zapewni nauczycielstwu dobroczynny wpływ na środowisko, zaczem pozwoli oddziaływać pożytecznie także w duchu kulturalnym i obywatelskim.

Internatowe wychowanie młodzieży ma wielu przeciwników — i całkiem słusznie, ale mogą zachodzić warunki, w których dobrze postawione internaty oddałyby wielkie usługi wychowaniu obywatelskiemu młodzieży. Odnosi się to w znacznym stopniu do zakładów, kształcących nauczycieli, już choćby dlatego, że wszystkie środki, o których właśnie mówiono, dałyby się łatwiej zastosować i przeprowadzić w wychowaniu zbiorowem. Internat taki mógłby pozostawać pod kierownictwem dyrektora zakładu lub nauczyciela wychowania obywatelskiego, a byłoby dobrze, gdyby skupił w swoich murach młodzież wraz z nauczy-

cielami, którzyby tam mieli swojej mieszkania. Zastrzeżenie możnaby zrobić do nauczycieli, o ile chodzi o zakłady żeńskie, nauczycielek, o ile chodzi o męskie. Internat miałby także tą dobrą stronę, że młodzież żyłaby w małej społeczności, którą możnaby dobrze zorganizować; byłby więc dobry sposób przygotowania młodzieży do życia w społeczności wielkiej, w którą niezadługo wejdzie w roli tak bardzo odpowiedzialnej.

Gdzie jednak nie może być dobrze założonego internatu, tam lepiej aby go wcale nie było. Korzyści, jakieby mogły wyniknąć z współżycia w społeczności internatowej, może częściowo osiągnąć urządzenie całego seminarjum jako społeczności szkolnej, a każdego kursu jako gminy szkolnej. Rzecz to do przeprowadzenia już dzisiaj, ale pod warunkiem, że kierownictwo seminarjum wraz z całem gronem nauczycielskiem, oddadzą się pracy w gminie z całą serdecznością i z całem zrozumieniem jej ważności i celowości, gdyż inaczej środek ten wychowawczy mógłby wydać wręcz przeciwne skutki — niechęć do życia społecznego i jego lekceważenie.

Nakoniec jeszcze jedna uwaga, nie bez dużego znaczenia dla wychowania obywatelskiego. Jeżeli w każdej szkole stosunek wychowawców do młodzieży powinien być jak najlepszy, tem bardziej żądać tego należy w seminarjach. Wszakże ich wychowankowie mają wejść niezadługo w życie i zająć podstawowe i odpowiedzialne stanowisko w życiu zbiorowem narodu. Niechaj młodzież czuje, że wychowawcy wiedzą o tem, okazując to przez odpowiednie traktowanie. Punktualność, sumienność, pracowitość, zapał do pracy dla drugich i miłość społeczeństwa muszą zdobić wychowawców w tak wysokim stopniu, jakby to było ich naturą. Poziom etyczny słów i postępków nauczycielstwa seminarjów powinien był bez zarzutu. Oschłość, opryskliwość, rubaszność, złośliwość, fałszywa nastrojowość, nieszczerość, — przesada muszą im być jak najbardziej obce. Żądać trzeba od nich wielkiej wyrozumiałości w połączeniu z wielkiem poczuciem sprawiedliwości. Atmosfera w seminarjach powinna być pogodna i optymistyczna, jak w dobrej, zgodnej i kochającej się rodzinie.

Jeżeli to, co dałoby się zrobić już dzisiaj, wykonamy jak najwcześniej, jeżeli świadomość celów dalszych stanie się jak najogólniejszą, — można będzie żywić nadzieję, że sprawa wychowania obywatelskiego w zakładach, kształcących nauczycieli, zostanie dobrze postawiona i dobrze przeprowadzona. Im prędzej to nastąpi tem z większym będzie pożytkiem dla należytego zużytkowania pracy nauczycieli szkół powszechnych, tem szybciej wzrastać będą dobra społeczne i kulturalne naszego narodu, tem mocniej utwierdzać się będą podwaliny naszej wolności ludzkiej i narodowej.

Czasy, w których żyjemy, znamionują się dążnością do wielkich przemian. Może i nasze społeczeństwo prędzej doj-

rzeje w tem potężnem tchnieniu ducha czasu; może trudności w przebudowie własnej duszy ustąpią prędzej niż się spodziewamy; może i nasze seminarja nauczycielskie zaczną wydawać niezadługo ludzi, którzy — jak to jest już gdzieindziej — będą po wszystkich zakątkach kraju głosicielami prawdy i sprawiedliwości, siewcami dobrego ziarna, ostojami poczucia praw człowieka i obywatela w wolnej Rzeczypospolitej, zdrowej moralnie, zasobnej materjalnie, wysokiej w dążeniach humanitarnych i kulturalnych.

PROTOKÓŁ

Zjazdu Organizacyjnego Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce — odbytego dnia 1 i 2 lutego 1925 r. w loka Związku w Warszawie (Marszałkowska 123).

Otwiera Zjazd prezes Związku, senator Stanisław Nowak, witając przedstawicieli władz w osobach: p. Radwana, naczelnika Wydziału seminarjów Ministerstwa W. R. i O. P. i p. Dzierżyńskiego, naczelnika Wydziału semin. i preparand Kuratorjum Warszawskiego, oraz wicemarszałka Senatu, kol. Woźnickiego, wszystkich obecnych na Zjeździe wizytatorów, inspektorów szkolnych, dyrektorów i nauczycieli seminarjów, szkół ćwiczeń i preparand nauczycielskich, wreszcie kolegów związkowców, przybyłych ze wszystkich stron Polski. Wyrażając radość, że Zjazd tak licznie został obesłany, życzy Zjazdowi pomyślnych i owocnych obrad i powołuje na przewodniczącego Zjazdu Dr. Tadeusza Kupczyńskiego, dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, na wiceprzewodniczącego — Dr. Brydę z Lublina, asesorów — kol. Jaworską ze Lwowa i posła Bobka z Cieszyna, sekretarzy — kol. Dargiela z Warszawy i kol. Somorowskiego z Łodzi.

Zebrani akceptują skład Prezydjum, poczem przewodnictwo obejmuje dyr. Kupczyński, konstatując, iż do Sekcji zgłosiło przystąpienie 140 osób, zaś obecnych na Zjeździe jest 115 osób, reprezentujących 46 miejscowości.

Przyjęto bez dyskusji regulamin obrad Zjazdu i następujący porządek dzienny:

Dnia 1-go lutego, niedziela, godzina 10 rano.

1. Zagajenie — St. Nowak, Prezes Związku.
2. Wybór Prezydum Zjazdu.
3. Sekcja Kształcenia Nauczycieli — uzasadnienie regulaminu — p. Tadeusz Kupczyński (Warszawa).

4. Szkoła powszechna, jako podstawa w ustroju szkolnictwa — ref. p. Marjan Falski (Warszawa).

Godz. 3-cia po poł.

5. Szczegółowy program pracy — ref. p. Marja Librachowa (Warszawa).
6. Dzisiejsze warunki pracy na kursach państwowych, zadania na przyszłość — ref. Dr. Henryk Rowid (Kraków).
7. Dyskusja nad referatami.
8. Zebranie towarzyskie.

Dnia 2-go lutego o godzinie 9- ej rano.

1. Wychowanie obywatelskie w zakładach, kształcących nauczycieli — ref. p. Michał Janik (Kraków).
2. Psychologiczne podstawy samorządu szkolnego — ref. Adam Koziara (Leśna Podlaska).
3. Dyskusja.
4. Sprawozdanie Komisji.
5. Wybór Zarządu Sekcji.
6. Przyjęcie wniosków.
7. Zamknięcie Zjazdu.

Przewodnictwo obejmuje p. Bobek i, przechodząc do p. 3 porządku dziennego, udziela głosu p. Kupczyńskiemu, który uzasadnia potrzebę powołania Sekcji do życia i jej regulamin.

Powstanie Sekcji jest koniecznością wobec faktu, że nie było w Polsce społecznej placówki, zajmującej się żywo, w sposób ciągły, programowy sprawą kształcenia nauczycieli. Przyczyni się ona do głębszego potraktowania całego problemu i ułatwi władzom pracę nad reformą kształcenia nauczycieli. Zamierzenia władz zmierzały i zmierzają do podniesienia poziomu wykształcenia czynnych nauczycieli, a poziom ten wiele pozostawia do życzenia. Wprawdzie mamy w szkolnictwie powszechnem 60% nauczycieli wykwalifikowanych, ale są województwa np. na kresach wschodnich, w których procent ten spada do 4. Te 60% zostały osiągnięte drogą pospiesznego kształcenia, które nie podnosi istotnej wartości nauczyciela, ma charakter raczej zewnętrzny — rzekome więc zmiany na lepsze w ciągu ostatnich dwu lat są zatem nieistotne.

Podobne stosunki panują w szkolnictwie średniem. Ludzi o pełnem wyższem wykształceniu mamy tam 32%. W innych działach szkolnictwa stosunki są analogiczne.

Uwzględniając, że od stanu szkoły zależy istotny stan Rzplitej, należy włożyć wiele wysiłku w doprowadzenie kształcenia nauczycieli do poziomu właściwego. Współudział nauczycieli w tej pracy musi się wzmóc, będzie on niewątpliwie bardzo pożyteczny, albowiem nauczyciele mają pełne zrozumienie warunków swej pracy.

Istniejąca przy T. N. S. W. Sekcja seminaryjna z powodu odrębności zainteresowań nauczycieli szkół średnich, absorbujących ich całkowicie (szkoła średnia traktowana jest jako wprowadzenie do uniwersytetu) nie spełnia swego zadania. Powstanie Sekcji kształcenia nauczycieli Związku P. N. S. P. ze względu na charakter ogólnokształcący szkoły powszechnej jest bardziej naturalne, zgromadzi więcej zainteresowanych, czego dowodem choćby dzisiejsze tak liczne zebranie. Zresztą istnienie większej liczby instytucyj, pracujących nad zagadnieniami kształcenia nauczycieli, bynajmniej sprawie nie zaszkodzi, przeciwnie może się przyczynić do jej głębszego i wszechstronnego opracowania.

Sprawa jednolitej szkoły, dzieląc niektórych nauczycieli szkół średnich i powszechnych, łączy niewątpliwie nauczycieli szkół powszechnych i seminarjów i wywoła tem żywszą współpracę nad zagadnieniem kształcenia nauczycieli tej przyszłej jednolitej szkoły. Do tej współpracy staną niewątpliwie wszyscy szczerzy zwolennicy postawienia szkolnictwa na jak najwyższym poziomie, a tego bez dobrego nauczyciela dokonać nie można.

Referent przechodzi do uzasadnienia regulaminu, zaznaczając na wstępie, że Związek stoi na stanowisku wyższego wykształcenia dla nauczycieli szkół powszechnych. Wobec 32% wykwalifikowanych nauczycieli z pełnem wyższem wykształceniem w szkolnictwie średniem, ref. uważa realizację tego postulatu za bardzo odległą. Przypomina, że w sprawie wykształcenia nauczycieli istnieją różne stanowiska, np.: trzyletnie seminarjum, pięcioletnie seminarjum, szkoła średnia i roczne pedagogjum, szkoła średnia i dwuletnie pedagogjum i t. d. Sekcja nie powinna krępować się hasłami dnia: pierwszem jej zadaniem musi być zorjentowanie się w tem co jest, oraz udostępnienie wyniku swych obserwacyj szerszym kołom pracowników oświatowych.

Nie przesądzając z góry celu swoich zamierzeń, musi Sekcja dla skuteczności swoich prac mieć zasadnicze ideje wytyczne, zaś pracowników jej musi cechować realizm.

Potem ref. uzasadnia ogólnie poszczególne punkty regulaminu, odkładając szczegóły do sprawozdania Komisji regulaminowej, która w brzmieniu ostatecznem przedłoży regulamin do zatwierdzenia Zjazdowi po uprzedniem uzgodnieniu na własnem posiedzeniu.

Do Komisji regulaminowej na wniosek kol. Makucha powołano 5 osób z tem, że w posiedzeniach Komisji mogą brać udział wszyscy zainteresowani.

Z powodu choroby kol. M. Falskiego referat jego: — Szkoła powsz. jako podstawa szkolnictwa — spadł z porządku dziennego, a zamiast tego referatu kol. poseł Nowicki prze-

dłożył i uzasadnił postulaty ostatniego Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P. w sprawie szkoły jednolitej, zaznaczając, że nie należy tych postulatów pojmować jako jedynie obowiązujących, gdyż mogą być wysunięte i inne jeszcze zarówno przez Sekcję kształcenia nauczycieli, jak i wszelką inną Sekcję Związku.

Postulaty są następujące:

1. Reforma obecnego ustroju szkolnego, zdążająca do jednolitości szkolnictwa drogą likwidacji niższych oddziałów szkół średnich i nawiązania bezpośredniej łączności między szkołą powszechną i szkołą średnią — powinna być przeprowadzona niezwłocznie.

2. Łącznie z tą zasadniczą reformą ustroju szkolnictwa podjęta powinna być gruntowna reorganizacja życia wewnętrznego i warunków zewnętrznych zarówno szkoły powszechnej jak średniej; przyczem szkoła powszechna, ogólnie obowiązująca, stanowić powinna podstawę, a średnia jako nadbudowa, być do niej dostosowana.

3. Konsekwencją zamierzonej reformy ustroju szkolnictwa winno być jak najszybsze zrównanie warunków pracy i uposażenia nauczycieli szkół powszechnych i nauczycieli szkół średnich oraz ujednostajnienie systemu przygotowania, które odbywać się winno w uniwersytetach, posiadających studjum pedagogiczne lub w instytutach pedagogicznych o charakterze wyższych uczelni.

4. Wszelkie pośrednie typy szkół, łączące niższe oddziały szkoły powszechnej ze szkołą średnią (w rodzaju Mittelschule Junior High School, Ecole primaire superieure i t. p.) w nowym ustroju szkolnym nie mogą mieć miejsca.

5. Organizacja pracy w szkole powszechnej winna być podporządkowana jej społecznemu zadaniu: doprowadzenia możliwie wszystkich dzieci (z wyjątkiem anormalnych lub stojących na pograniczu niedorozwoju) do tego celu, który jest określony programem szkoły.

6. Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólno-wychowawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jak najszerszym masom, w przyszłości zaś stać się winna tak samo obowiązkową dla wszystkich dzieci, jak szkoła powszechna.

Kończąc swój referat, kol. Nowicki stawia wielkie pytanie, postawione przez Żeromskiego w „Przedwiośniu" — jaka jest idea Polski? — i stwierdza, że ideą Związku nie jest tylko obrona interesów członków, ale właśnie danie odpowiedzi na to wielkie pytanie, co oczywista musi się stać i zadaniem Sekcji, która tworząc typ nauczyciela, musi go tworzyć zgodnie z tą ideą, aby był zdolny do jej realizowania.

Przewodniczący dr. Kupczyński proponuje przyjęcie regulaminu *) przed południem na co zebrani zgadzają się.

Krótka przerwa.

Po przerwie przewodniczący proponuje najprzód dyskusję ogólną nad regulaminem, a potem nad poszczególnemi punktami.

W dyskusji ogólnej nikt głosu nie zabiera. Następuje odczytanie regulaminu punktami.

Punkty 1 i 2 przyjęto bez dyskusji.

Do p. 3 „Środki" zabiera głos p. Rowid w sprawie utrzymania łączności między członkami Sekcji po rozjechaniu się i proponuje wysłanie delegatów do poszczególnych seminarjów celem nawiązania kontaktu i utworzenia kół miejscowych.

Do p. 4 „Członkowie" zabierają głos liczni mówcy. Między innemi inspektor Kostelecki proponuje taką zmianę tego punktu, aby do Sekcji mogły należeć osoby, nie chcące należeć do Związku, zaś insp. Lubelski czyni zastrzeżenia przeciwko uzależnieniu przyjęcia inspektora szkolnego do koła miejscowego tylko od dobrej woli członków tegoż koła.

Na wniosek przewodniczącego sprawę tę odesłano ponownie do Komisji regulaminowej, z uwzględnieniem życzenia insp. Lubelskiego, aby do Komisji wszedł również insp. Kostelecki.

Punkty 5 i 6 przyjęto.

Punkt 7 lit a) — proponuje zmiany p. Lubelski.

Punkt 7 lit b) przyjęto, przyjęto również bez zmian punkty 8, 10 i 11.

Do punktu 9 p. Wroncka z Radomia proponuje zmiany w duchu nieopłacania składki sekcyjnej przez członków Związku.

Wszystkie punkty, co do których czyniono jakiekolwiek zastrzeżenia ma rozpatrzeć kom. regul. i przedłożyć Zjazdowi odpowiednio uzgodnione.

Na tem posiedzenie przedpołudniowe zamknięto. Obrady rozpoczną się o godzinie 4-ej po poł.

Posiedzenie popołudniowe.

Godzina 4-ta po poł. Przewodniczący udziela głosu p. Marji Librachowej, która wygłasza referat na temat: — Szczegółowy program pracy w Sekcji kształcenia nauczycieli.

O godzinie 5-ej min. 10 po krótkiej przerwie zebrani przeszli do ref. Dr-a Rowida: — Dzisiejsze warunki pracy na kursach państwowych dla nauczycieli i zadania na przyszłość.

W miarę rozwoju ogólnej kultury wzrastają wymagania, jakie społeczeństwo stawia nauczycielstwu i jakie same nau-

*) Treść projektu regulaminu w „Głosie Nauczycielskim" z dnia 31 stycznia 1925 r., Nr. 1 i 2.

czycielstwo stawia sobie. Im głębiej sięga demokratyzacja i uświadomienie obywatelskie ogółu, tem trudniejsze staje się zadanie nauczyciela. Rozwój szkoły powszechnej w ciągu XIX stulecia odbywa się równolegle z podniesieniem stanu nauczycielskiego pod względem socjalnym i naukowym. Od należytego unormowania studjów nauczycielskich, zależy też przyszłość szkolnictwa powszechnego i pogłębienie świadomości obywatelskiej całego społeczeństwa. Warunkiem realizacji wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, jest też reforma kształcenia nauczycieli.

Seminarja nauczycielskie, podobnie jak szkoła powszechna, obowiązkowa i bezpłatna są tworem Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Na podstawie t. zw. prawa Lakanal'a, powstaje w Paryżu pierwsze seminarjum nauczycielskie „*Ecole normale*" w r. 1795 i od tego czasu następuje stopniowy rozwój tych zakładów we Francji i innych krajach. W ciągu 19 wieku powstają seminarja 2—3 i 4-o letnie, w których nauka opiera się na wiadomościach, podanych w szkole elementarnej. Dopiero z początkiem XX wieku powstają np. w Niemczech seminarja 5—6-o letnie, a nawet, jak np. *w Saksonji, o kursie 7-letnim.* Na ziemiach polskich w okresie panowania zaborów były seminarja 3 i 4-o letnie, a mianowicie pod zaborem rosyjskim i austrjackim, pod zaborem zaś pruskim aż do odrodzenia państwowości polskiej były tylko seminarja niemieckie. Z chwilą odbudowy Rzeczpospolitej powołują zrazu seminarja 4-o letnie, które wkrótce przekształcone zostały na seminarja o kursie *pięcioletnim.* Taki też typ kształcenia nauczycieli istnieje obecnie w Państwie Polskiem.

Jednakowoż seminarja 5-letnie, a nawet jak w Saksonji 7-letnie nie mogą w obecnej epoce kulturalnej spełnić swego zadania w całej rozciągłości. Stąd też jesteśmy świadkami wzmagającego się niezadowolenia wśród rzesz nauczycielstwa, domagającego się reformy studjów zawodowych. Już przed wielką wojną światową wyłania się zagranicą, a także i w Polsce (w b. zaborze austrjackim) postulat wyższego kształcenia nauczycieli elementarnych. Postulat ten został już w znacznej mierze urzeczywistniony w państwach zachodniej Europy, gdzie tworzą studja roczne lub dwuletnie dla młodzieży z skończoną szkołą średnią, mającej zamiar poświęcić się pracy w szkolnictwie elementarnem. W Niemczech likwidują obecnie seminarja nauczycielskie i w duchu nowej Konstytucji niemieckiej tworzy rząd *dwu i trzyletnie Instytuty Pedagogiczne w związku z uniwersytetem* dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

W Polsce istnieją obecnie różne drogi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Formą najbardziej rozpowszechnioną jest seminarjum 5-o letnie. W naszej literaturze pedagogicznej istnieje też projekt *sześcioletniego seminarjum D-ra Wł. Spa-*

sowskiego. To też dopóki ten typ szkoły istnieje, starać się trzeba o jego rozwój pod każdym względem, a więc by do tych zakładów przyjmowano młodzież uzdolnioną, fizycznie i duchowo jak najlepiej rozwiniętą, by uczył tu personel o wysokich kwalifikacjach naukowo-pedagogicznych, by program i metody przygotowywały przyszłych nauczycieli do podjęcia *samodzielnej pracy wychowawczej* w szkole.

Obok kształcenia nauczycieli w seminarjach istnieje jeszcze inna droga kwalifikowania do zawodu nauczycielskiego. Abiturjenci gimnazjów składają t. zw. maturę uzupełniającą w seminarjum i obejmują bezpośrednio potem obowiązki nauczycielskie w szkołach powszechnych. Są także i tacy, którzy po ukończeniu 6 kl. gimnazjum, dokształcają się na kilkutygodniowych kursach metodycznych i obejmują stanowiska nauczycieli. Każdy pedagog zdaje sobie sprawę, że t. zw. uzupełniająca matura jest parodją kwalifikacji nauczycielskiej i, że szkoda młodzieży, która, posiadając oglóne wykształcenie wyższe, aniżeli seminarjalne, mogłaby się stać wysoko wartościowym nabytkiem w zawodzie nauczycielskim, ale dopiero po odbyciu systematycznych studjów pedagogicznych rocznych lub dwuletnich conajmniej. Obecnie przygotowują się z lichych zazwyczaj podręczników i na podstawie t. zw. egzaminu z pedagogiki i jednej lekcji próbnej otrzymują kwalifikację nauczycielską.

Istnieje wreszcie trzeci sposób przygotowania nauczycieli w Polsce, a mianowicie *w nowym typie zakładów kształcących nauczycieli: w państwowych kursach nauczycielskich*.

Jak powstał ten nowy typ szkoły pedagogicznej?

Wiadomo, że *Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* już w chwili swego powstania obok najważniejszych żądań stawia postulat wyższego wykształcenia nauczycieli. Postulat ten ujął Związek następująco: Każdy nauczyciel powinien otrzymać wykształcenie zawodowe w zakładzie o charakterze szkoły wyższej, obejmującej conajmniej studjum dwuletnie i opartej na wykształceniu ogólnem, jakie daje szkoła średnia ogólnokształcąca. Postulat ten, jak wiadomo został jednomyślnie przyjęty na I Ogólno-Polskim Zjeździe Nauczycielstwa w Warszawie w kwietniu 1919 r.

W listopadzie 1918 r. tuż po wypędzeniu austrjaków z pól Małopolski przedłożył Zarząd Główny Związku P. N. S. P. Ministerstwu W. R. i O. P. memorjał w sprawie zorganizowania w Krakowie „*Kursów Pedagogicznych*“. Związek zdawał sobie sprawę z ogromnego braku nauczycieli w odrodzonej Rzeczpospolitej i w poczuciu swoich obowiązków postanowił współdziałać z własnemi już władzami szkolnemi w rozpraszaniu mroków, pozostałych po zaborcach. Ministerstwo w zrozumieniu intencji Związku przyjęło opracowany projekt organizacji i program

naukowy i oświadczyło gotowość zupełnego pokrycia budżetu „*Kursów Pedagogicznych*".

W ten sposób powstał w Krakowie nowy typ zakładu, kształcącego nauczycieli szkół powszechnych. Nauka rozpoczęła się w styczniu 1919 r. Od tego czasu rozwija się ta szkoła coraz lepiej i na podstawie sprawozdań delegatów Ministerstwa W. R. i O. P. (pp. szefa Gąsiorowskiego, dyr. Żłobickiego, nacz. Siwaka, wizyt. Chmielewskiego) tudzież dzięki poparciu naczelnika wydziału seminarjów p. Radwana, nastąpiło z dniem 1-go września 1920 r. upaństwowienie zakładu. Ministerstwo nadało szkole nazwę (niezupełnie odpowiednią) „*Państwowe Kursy Nauczycielskie*" i ogłosiło ich *statut* w Dzienniku Urzędowym z dnia 25 grudnia 1920 r. Nr. 23, art. 154. Na statucie tym opierają się państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie, Warszawie i we Lwowie. Statut ten obejmuje 5 oddziałów, dotyczących celu, organizacji, warunków przyjęcia, programów nauki, egzaminów końcowych i personelu nauczycielskiego.

Zakład przeznaczony jest przedewszystkiem dla młodzieży z ukończonem gimnazjum, pragnącej się poświęcić pracy w szkole powszechnej. Państwowe Kursy Nauczycielskie są zakładem koedukacyjnym i obejmują obecnie *studjum roczne i dwuletnie.* Na studjum roczne mogą uzyskać przyjęcie abiturjenci gimnazjów z ukończonym 18 r. życia, na studjum zaś dwuletnie przychodzi młodzież z conajmniej VI klasowem wykształceniem gimnazjalnem i po skończeniu 17 r. życia.

Studjum roczne ma charakter ściśle *zawodowy* i obejmuje następujące przedmioty: naukę o Polsce, psychologję, logikę, pedagogikę, historję wychowania, ustawodawstwo szkolne, higjenę społeczną i szkolną, dydaktykę ogólną, metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej wraz z ćwiczeniami praktycznemi, rysunek, roboty ręczne, śpiew, ćwiczenia cielesne. Rok pierwszy studjum dwuletniego ma na celu uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia ogólnego młodzieży, a rok II-gi ma, podobnie, jak studjum roczne, charakter zawodowy.

Rozwój P. K. N. w Krakowie ilustrują następujące dane:

W r. szkolnym 1919	2 oddziały	106 ucz.	59 abiturjentów
W r. szkolnym 1919/20	3 oddziały	99 ucz.	57 abiturjentów
W r. szkolnym 1920/21	4 oddziały	168 ucz.	73 abiturjentów
W r. szkolnym 1921/22	4 oddziały	142 ucz.	67 abiturjentów
W r. szkolnym 1922/23	5 oddziałów	179 ucz.	102 abiturjentów
W r. szkolnym 1923/24	5 oddziałów	185 ucz.	93 abiturjentów
W r. szkolnym 1924/25	5 oddziałów	221 ucz.	—

Cyfry te świadczą wymownie o żywotności szkoły. W b. r. szkolnym istnieją 2 oddziały I r. i II roku studjum dwuletniego tudzież 1 oddział studjum rocznego, na którym jest 43 studentów, z maturą gimnazjalną, a większość ma także 1—3 lat stu-

djów uniwersyteckich. Zgłosiło się ponad 60 na ten oddział, ale z powodu braku pomieszczenia nie można było przyjąć wszystkich zgłaszających się.

Również i w Warszawie rozwijają się coraz lepiej Państwowe Kursy Nauczycielskie. Początkowo w r. 1919/20 istniały 2 oddziały, a od 1921/22 istnieją 3 oddziały z liczbą uczniów przeszło 80. Na studjum dwuletnie i roczne zgłosiło się około 200 młodzieży w b. r. szkolnym i również nie można było przyjąć wszystkich z powodu braku pomieszczenia. P. K. N. w Warszawie przygotowały dotąd 160 kwalifikowanych nauczycieli. Brak ścisłych danych nie pozwala mi niestety przedstawić rozwoju P. K. N. we Lwowie.

Przyszłość nowego typu szkoły, kształcącej nauczycieli zależy od szczerej i życzliwej opieki władz szkolnych, a zarazem od silnego poparcia organizacji nauczycielskiej. W projekcie polskiej *„Ustawy o kształceniu nauczycieli“*, który niezawodnie wkrótce wejdzie pod obrady naszego Sejmu, uwzględnione powinny być dwie drogi kształcenia nauczycieli: *seminarja i szkoły pedagogiczne* (pedagogja); te ostatnie przeznaczone dla młodzieży z ukończonem gimnazjum. Pedagogja, jako nowy typ szkoły, w bliższej czy dalszej przyszłości *jako szkoły zawodowe wyższe*, będące dalszym stopniem w rozwoju zakładów kształcących nauczycieli, winny mieć konieczne warunki rozwoju, t. j. odpowiedni budynek, własną szkołę powszechną doświadczalną, pracownię, bibljotekę i personel profesorski, posiadający wysokie kwalifikacje naukowe i pedagogiczne. W zakres programu wejść powinna oprócz wymienionych umiejętności jeszcze *socjologja i dzieje doktryn filozoficznych* ze szczególnem uwzględnieniem systemów etyki. Państwowe kursy nauczycielskie (właściwsza nazwa *„Pedagogja“* lub *„Szkoły pedagogiczne“*), stanowiąc etap w dziejach rozwoju systemów kształcenia nauczycieli, szerzą równocześnie i utrwalają *ideę wyższego wykształcenia nauczycieli szkoły powszechnej* wśród ogółu społeczeństwa. Moment ten należy podkreślić jako nader doniosły, ponieważ społeczeństwo stopniowo dojdzie do zrozumienia, że nauczyciel powinien mieć równowartościowe przygotowanie do zawodu z innymi pracownikami umysłowymi. Taki bieg studjów (gimnazjum i pedagogjum o charakterze szkoły wyższej) rozwiąże zarazem, umocni i podniesie *stanowisko socjalne nauczyciela*. Także i *ze względów ekonomicznych* ten system kształcenia nauczycieli będzie dla Państwa nader korzystny. Do 18 roku życia bowiem kształcić się będzie młodzież w gimnazjach *wspólnie*, a dopiero potem przejdzie odpowiednio uzdolniona i zamiłowana część tej młodzieży do specjalnej szkoły zawodowej, do pedagogjów. Zbyteczne będą wówczas osobne t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytuty Nauczycielskie i t. p., co ma się rozumieć uprości sprawę kształcenia nauczycieli, pozwoli zaoszczędzić wiele wydatków, a co ważniejsza umożliwi

skupienie sił nauczycielskich, wybitnych pedagogów, poświęcających się wychowaniu przyszłych nauczycieli.

W przyszłości najbliższej należy dążyć do tego, aby Państwowe Kursy Nauczycielskie — Pedagogja — organizowane były w *ścisłym związku z uniwersytetem*, podobnie jak się to dzieje zagranicą, bo tylko wówczas nauczycielstwo będzie miało możliwość zdobycia teorji i praktyki pedagogicznej zgodnie z obecnym stanem nauki. Nauczyciel z takiem przygotowaniem zdolny będzie do *głębszej pracy wychowawczej w szkole*, zdolny będzie też do spełnienia również doniosłego zadania w dobie obecnej — *do popularyzowania wiedzy* w różnych instytucjach oświaty pozaszkolnej.

WNIOSKI, wynikające z referatu Dr. Rowida.

1. Zjazd Sekcji K. N. uznaje, że obok formy kształcenia nauczycieli w seminarjach tworzyć należy *państwowe szkoły pedagogiczne (pedagogja)*, obecne państwowe Kursy nauczycielskie dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią.

Szkoły te winny być tworzone w większych środowiskach kulturalnych w miastach uniwersyteckich.

2. Sekcja K. N. zwróci się do Ministerstwa z memorjałem w sprawie zebrania materjałów, celem przekształcenia obecnego studjum rocznego P. K. N. na *dwuletnią szkołę pedagogiczną* z 7-kl. szkołą powszechną jako szkołą doświadczalną.

3. Nauczyciele zakładów kształcących kandydatów nauczycielskich winni mieć pełne studja uniwersyteckie, specjalne studja pedagogiczne i praktyczną znajomość szkoły powszechnej.

Po referacie przewodniczący zarządza 10-cio minutową przerwę.

Po przerwie przystąpiono do punktu 7 porządku dziennego:

Dyskusja nad ref. p. Librachowej i p. Rowida.

Kol. Patkowski z Sandomierza podkreśla dążenia nasze do wychowania pewnego idealnego typu nauczyciela, mającego przygotować obywateli naszego państwa do podjęcia tych olbrzymich zadań, jakie przed tem państwem w dobie dzisiejszej stoją. Wychowanie takiego typu nauczyciela jest niemożliwe bez skrystalizowania się państwowego czy też społecznego ideału wychowawczego. Otóż ten ideał wychowawczy przedstawia się u nas bardzo mglisto, dowodem czego choćby to, że Polska nie ma ani państwowego, ani społecznego programu polityki szkolnej. Nasz ideał wychowawczy krystalizuje się w postaci nauki o Polsce współczesnej. Ale jak ta nauka nie jest czemś określonem i skrystalizowanem, tak nie jest skrystalizowany ideał wychowania obywatela polskiego, którego ma tworzyć nauczyciel. Stąd rola nauczyciela w dzisiejszem państwie jest niezwykle poważna tem bardziej, że jest on budowniczym podwalin pod gmach państwowy na przeciąg całego szeregu lat. Stąd i doniosłość jego kształcenia jest wprost niezwykłą.

Dr. Spasowski z Warszawy proponuje zwrócenie najważniejszej uwagi na dokształcenie już pracujących niewykwalifikowanych nauczycieli. Konstatuje chęć uzupełnienia swoich braków u tych nauczycieli, jak i dążność do uzyskania możliwie wysokiego przygotowania do zawodu u kandydatów na nauczycieli. Oto na terenie Państw. Kursów Naucz. iści się swego rodzaju „cud" w tej dziedzinie. Maturzyści, mogąc przejść tylko 10-cio tygodniowy kurs wakacyjny metod.-pedag. i otrzymać posadę — przychodzą na roczny kurs dla maturzystów, bo odczuwają potrzebę lepszego przygotowania do zawodu. Rolę samych rocznych kursów dla maturzystów mówca określa, jako ważniejszą, niż seminarjów — kursy dają lepszy materjał nauczycielski, niż seminarja.

Kol. Gawęcki z Nieszawy przeciwstawia się zamierzeniom, wyrażonym w programie Kongresu Rolniczego, zmierzającym do rozszerzenia zadań szkoły powszechnej na przygotowanie rolnicze uczniów.

Inspektor Kostelecki z Warszawy stwierdza na podstawie licznych obserwacyj, że absolwenci naszych seminarjów są zupełnie nieprzygotowani do pracy w wyższych klasach pełnej 7-klasowej szkoły powszechnej, że do tej pracy wogóle nauczycielstwo słabo jest przygotowane. Uważa, iż Sekcja musi się zająć przedewszystkiem kształceniem już czynnych nauczycieli, aby ci odpowiedzieli wymaganiom, jakie im stawia pełna szkoła powszechna, a jeśli chodzi o kształcenie przyszłych nauczycieli, to w tej dziedzinie zabiegi nasze winny iść ku kształceniu w instytucie i na uniwersytecie.

P. Theifert z Płocka mówi o niskim poziomie naukowym i wogóle umysłowym nauczycieli niewykwalifikowanych, którzy w ostatnich czasach składali egzaminy przed Komisjami egzaminacyjnemi.

W sprawie porównania wartości pracowniczej absolwentów semin. i państw. kursów naucz. (dla kandydatów na nauczycieli) proponuje wysłanie odpowiedniej ankiety do inspektorów.

Kol. poseł Nowicki z Warszawy w odpowiedzi na zarzuty, że szkoła powszechna źle przygotowuje uczniów do seminarjum, zwraca uwagę na fakt, że szkoła powszechna *nie przygotowuje* swoich uczniów do żadnego zakładu naukowego ogólnego, czy zawodowego i stąd ciekawe zjawisko, że zdający jednocześnie uczniowie dobrej szkoły powszechnej razem z preparandzistami nie zdadzą egzaminu, natomiast uczniowie z preparandy ten egzamin zdadzą, choćby ta preparanda była lichą, bo ona *przygotowuje* właśnie do seminarjum.

Kol. Jaworska (Lwów) wskazuje na konieczność zajęcia się przez Sekcję niektóremi kwestjami tego rodzaju, jak np. egzamin wydziałowy i od spraw przygotowania absolwentów seminarjum do zawodu nauczycielskiego przechodzi do sprawy przygotowania do swoich zadań samych nauczycieli seminarjów,

stwierdzając, że to przygotowanie jest bardzo niskie (na sali żywe potakiwania). Sprawą przygotowania nauczycieli musi się Sekcja zająć przedewszystkiem.

Insp. Lubelski z Grodziska uważa, iż zagadnienie kształcenia nauczycieli sięga podstaw ustroju szkolnictwa i z tym ustrojem jest najściślej związane. Omawia te podstawy i stanowisko szkoły powszechnej wobec innych typów szkół, jak i stanowisko społeczeństwa wobec szkoły powszechnej. Z ubolewaniem stwierdza brak idei pracy na wsi u większości zgłaszających się o posady, nie wyłączając absolwentów seminarjów. Wszyscy chcą pracować w pobliżu miasta, stacji kolejowej, ale nikt nie chce przyjąć posady na dalekiej wsi. Stan ten uważa jako skutek braku wychowania obywatelskiego.

Dyr. Nittman ze Lwowa porusza brak większego zainteresowania w stosunku do kształcenia nauczycieli seminarjów, a przecież to jest czynnik decydujący o wychowaniu i poziomie absolwentów seminarjów, dopóki nie będziemy mieli dobrych nauczycieli w seminarjach nie możemy mieć dobrych nauczycieli szkół powszechnych, bo któż tych ostatnich wychowa i wykształci odpowiednio?

Przewodniczący zwraca uwagę zebranych na nierozpraszanie dyskusji, która potrąca w zasadzie i winna uwzględnić: 1. kształcenie nauczycieli czynnych, 2. kształcenie kandydatów na nauczycieli i 3. kształcenie nauczycieli seminarjów, i prosi o nie odbieganie od tego zasadniczego kierunku dyskusji.

Kol. Smorowski (Łódź) w odpowiedzi p. Theifertowi zaznacza, iż niski poziom ostatnich egzaminów nauczycieli niewykwalifikowanych nie obciąża ogółu nauczycielstwa szkół powszechnych, albowiem stoi ono naogół na poziomie dość wysokim; zaś składający egzaminy w ostatnich czasach są to z takich czy innych powodów zapóźnieni maruderzy, po których niewiele spodziewać się można. Komunikuje o stosowaniu egzaminu psychologicznego w stosunku do kandydatek do Miejskiego Seminarjum Nauczycielskiego w Łodzi. Podnosi konieczność współistnienia w chwili obecnej różnych typów zakładów kształcących nauczycieli wobec faktu ciągłego wzrastania wymagań wobec nauczycielstwa szkół powszechnych. Jedyny ratunek przed obniżeniem poziomu szkoły powszechnej widzi w odpowiednio rozwiniętem samokształceniu nauczycieli, którego metody Sekcja niewątpliwie opracuje.

Inspektor Müller (Warszawa) stwierdza, iż zakładów kształcenia nauczycieli, dostosowanych do współczesnych potrzeb właściwie nie mamy. To co się robi w dziedzinie kształcenia nauczycieli jest bardzo niedostateczne. Mówca zapatruje się bardzo pesymistycznie na stan wykształcenia naukowego, fachowego, jak i stopień kultury duchowej absolwentów seminarjów i kursów nauczycielskich, podtrzymując wniosek o skie-

rowanie ankiety do inspektorów w celu porównania pracy jednych i drugich.

Dyr. Wroncka z Radomia — podnosi nieznajomość szkoły powszechnej przez nauczycieli seminarjów b. nauczycieli szkół średnich lub akademików, którzy przyszli do seminarjów wprost z ławy uniwersyteckiej — nie mogą oni należycie przygotować ucznia seminarjum do jego przyszłej pracy, bo jest im ona całkiem obca. Staje w obronie seminarzystów, twierdząc, że jeżeli będziemy w stosunku do ich pracy w klasach starszych cierpliwi, jeśli pozwolimy im zobaczyć różne szkoły i damy czas do pracy nad sobą, to spełnią oni swoje zadanie również odnośnie do klas starszych, jak je spełniają do klasy IV-ej. Toć i akademik nie poprowadzi odrazu dobrze nawet prostych ćwiczeń w klasie VI-ej i VII-ej szkoły powszechnej. Jako środek podnoszenia poziomu pracy seminarzystów podaje coroczne zjazdy byłych wychowanków danego seminarjum.

P. Gierszkiewicz (Warszawa) omawia fatalne warunki pracy na kursach wakacyjnych.

Kol. Włodarski (Warszawa) podnosi, że seminarja przez długie jeszcze lata będą jedyną niemal, a przynajmniej najpowszechniejszą w Polsce formą kształcenia nauczycieli. „Nie obalajmy przedwcześnie tego, cośmy z takim trudem stworzyli". Stwierdza, że ciągle idziemy naprzód, a różnica w czasie kształcenia nauczyciela obecnie w stosunku do czasów przedwojennych wynosi 6 lat czyli, że podwoił się czas, w ciągu którego, wliczając szkołę ogólnokształcącą można uzyskać kwalifikacje nauczycielskie. Wzywa do pracy nad podniesieniem poziomu seminarjów.

Kol. H. Stattlerówna (Warszawa) omawia rolę samouctwa dla nauczyciela. Stwierdza, że ono prawie nie istnieje, a przyczynę tego stanu rzeczy widzi w fatalnych warunkach mieszkaniowych na wsi i drożyźnie książek. Wyraża nadzieję, że Sekcja zajmie się temi sprawami i składa odpowiedni wniosek.

Wizyt. p. Czerwiński zwraca uwagę na konieczność koordynacji pewnych faktów, związanych z kształceniem nauczycieli. Jest rzeczą niewątpliwą, że wykształcenie nauczyciela winno być najlepsze i najwyższe — to pierwszy fakt. Ale na jego urzeczywistnienie w chwili obecnej nie pozwalają nam dwa inne: 1. konieczność dostarczenia możliwie największej liczby ludzi potrzebnych do pracy; 2. konieczność zachowania pewnego przyspieszonego tempa otwierania szkół powszechnych. Te trzy postulaty są jakby trzema wierzchołkami jednego trójkąta, w którym niezmiernie trudno znaleźć uzgodniony punkt środkowy. Znalezienia tego punktu, uzgodnienia sprawy wyższego wykształcenia dla nauczycieli z naszemi bieżącemi potrzebami państwowemi życzy Sekcji pan Wizytator, gdyż dotąd nikomu się to nie udało. W sprzeczności powyższych założeń leży

usprawiedliwienie tych niedociągnień, które w dziedzinie kształcenia nauczycieli niewątpliwe u nas istnieją.

Wizyt. p. Piotrowski twierdzi, iż najbardziej nagłem zadaniem Sekcji jest zaopiekowanie się młodzieżą nauczycielską, pośród której rozniecić możemy dążenia do idei, chęć pracy nad sobą i myśli wzniosłe. Gdy młodzież ta się zestarzeje, przepadnie dla nas, bo nie potrafimy jej wtedy poruszyć. Nadto podkreśla i uzasadnia znaczenie utrzymania stałego kontaktu nauczycieli seminarjów z nauczycielami szkół powszechnych.

P. Pater z Wymyślina składa wniosek w imieniu nauczycieli szkół ćwiczeń w sprawie rugowania ich z zajmowanych stanowisk.

Przewodniczący proponuje wybór Komisji wnioskowej w składzie następującym: Kupczyński, Spasowski, Kostelecki, Jaworska, Włodarski, Smulikowski, Bryda, Librachowa, Rowid i wobec spóźnionej pory odłożenie przemówień referentów do dnia następnego. Obydwa wnioski zebrani akceptują, poczem przewodniczący zamyka posiedzenie o godzinie 20-ej min 50, naznaczając początek jutrzejszego posiedzenia na godzinę 9-tą.

W wieczornicy wzięło udział 40 osób.

Drugi dzień obrad.

Posiedzenie otwiera kol. Jaworska o godzinie 9-ej min. 45 i udziela głosu p. dr. Michałowi Janikowi z Krakowa, który wygłasza ref. na temat: — Wychowanie obywatelskie w zakładach kształcących nauczycieli [1]).

Referat skończył się o godzinie 10-ej min. 30. 5-minutowa przerwa.

Następny referat wygłosił dyr. Adam Koziara z Leśnej Podlaskiej na temat: — Psychologiczne podstawy samorządu szkolnego [2]).

Przewodniczący otwiera dyskusję nad obydwoma referatami.

P. Theifert (Płock) uważa powszechne postawienie obowiązkowości celibatu dla nauczycielek, wysunięte w ref. p. Janika za niebezpieczne. Odnośnie do wychowania obywatelskiego w seminarjach — konstatuje częstą niechęć pochodzących ze środowiska wiejskiego wychowanków do powrotu do tegoż środowiska.

Kol. Somorowski (Łódź) podnosi konieczność wprowadzenia w seminarjach metodyki postępowania nauczycieli w środowisku jego przyszłej pracy.

Kol. Gawęcki (Nieszawa) interpeluje D-ra Janika w sprawie zakwalifikowania przezeń „Chłopów" Reymonta i „Nie-

---

1) Zamieszczamy w niniejszym numerze.

2) Z powodu otrzymania już po złożeniu numeru podamy w Nr. 3.

boskiej Komedji" Krasińskieggo, jako książek odgrywających rolę negatywną w wychowaniu obywatelskiem młodzieży.

P. Pretschówna (Łęczyca) mówi o sposobie realizacji zaznajamiania seminarzystów łęczyckich z typowemi środowiskami, o czem była mowa w ref. pierwszym.

Dyr. Butrymowicz (Pułtusk) stwierdza konieczność stworzenia linij wytycznych w dziedzinie samorządów szkolnych w seminarjach i podnosi potrzeby zebrania materjału w dziedzinie istniejących organizacyj samorządowych.

Kol. Dukat (Łowicz) uważa za zrealizowanie zamierzeń w dziedzinie wychowania obywatelskiego, wyłuszczonych w ref. D-ra Janika, za niemożliwe ze względu na już istniejące przeładowanie materjałem programu seminaryjnego.

Dyr. Nittman (Lwów) — V-ty kurs seminarjum winien mieć charakter ściśle praktyczny, uczniom tego kursu należałoby udzielać urlopów celem zapoznania się z praktyką rzeczywistego życia szkolnego.

Kol. Pawlak Adam (Ciechocinek) podkreśla głębokie ujęcie duszy nauczyciela w ref. Dr. Janika; żali się, iż chęci uzupełniania wiadomości nauczycieli szkół powszechnych nie są oceniane należycie zarówno przez władze, jak i przez kolegów z seminarjów.

Kol. Jaworska (Lwów) uważa wciąganie uczniów seminarjów do istniejących społecznych warsztatów pracy za przedwczesne ze względu na zabarwienie polityczne, jakie często tej pracy niektóre czynniki nadają. Sprawę celibatu nauczycielek uważa za nierealną.

Dyr. Nittman twierdzi, iż najlepszą nauczycielką, jest nauczycielka — matka. Celibat ocenia jako szkodliwy.

Kol. Somorowski podnosi rolę życiową samorządów szkolnych — praktyka szkolna życia zbiorowego uchroni ucznia, przyszłego pioniera wiejskiego, od popełniania błędów w rzeczywistem życiu zbiorowem środowiska jego pracy.

Kol. Borkowski (Łomża) odpowiadając kol. Pawlakowi, zaznacza, iż nauczycielstwo seminarjów bierze żywy udział w pracy nad kształceniem nauczycieli szkół powszechnych. Wnosi o umożliwienie wstępu na uniwersytet absolwentom seminarjów. Przeciwstawiając się kol. Dukatowi, proponującemu obcięcie liczby godzin przeznaczonych na gimnastykę, podkreśla dodatni wpływ ćwiczeń cielesnych na postępy uczniów.

P. Theifert proponuje opracowanie ankiety w sprawie samorządów szkolnych w seminarjach.

Kol Dukat mówi o zaobserwowaniu tęsknoty wśród uczniów za samorządem; przy organizacji samorządu radzi korzystać z doświadczeń innych samorządów szkolnych.

Wizyt. Dzierżyński stwierdza, iż Kuratorjum Warszawskie poświęca należytą uwagę sprawom samorządów szkolnych w seminarjach, między in. rozesłało radom pedagogicznym semina-

rjów projekt ustroju samorządu, opracowany przez jedno z seminarjów celem zaopinjowania i ewentualnego wprowadzenia. P. Wizytator występuje w obronie seminarjów, podkreśla ich znaczenie, porównywuje z kursami nauczycielskiemi i uważa, że zaproponowana ankieta do inspektorów może ostatecznie kwestję wyższej wartości seminarzystów czy kursistów rozstrzygnąć. Konstatuje zmniejszanie się liczby nauczycieli niewykwalifikowanych. W roku 1924 w Kuratorjum Warszawskiem zwolniono od egzaminu 1000 osób, 1000 osiągnęło kwalifikacje na kursach i 1000 przez Komisje egzaminacyjne, a wogóle kształciło się na kursach 3000 nauczycieli. Z radością wita powstanie Sekcji i deklaruje żywe współdziałanie Kuratorjum w jej pracach.

Kol. Syska (ze Śląska) uzasadnia ideę czynu zbiorowego, charakteryzuje stosunek ilościowy czynu polskiego do zamierzeń i konstatuje rażącą dysproporcję na niekorzyść czynu. Przez nienarzucanie uczniom gotowych form samorządowych pragnie kształcić samodzielność.

Inspektor Kostelecki jako jedno z zadań Sekcji stawia troskę o realizację budownictwa szkolnego.

Senator Woźnicki informuje zebranych o nauczycielstwie, szkolnictwie i społeczeństwie Ameryki. Kulturę duchową obywateli Stanów Zjednoczonych ocenia bardzo nisko i uważa ją za skutek, między innemi, niskiej kultury duchowej nauczyciela. Co do naszych stosunków konstatuje potrzebę znalezienia wielkiej idei, mogącej poruszyć nauczycielstwo i uczniów. Taką ideą mogłaby być np. idea powszechnego pokoju, ale ona u nas nie znajduje posłuchu. Każe nam szukać wraz z młodzieżą, aby tę ideę znaleźć.

Zabierają jeszcze głos: dyr. Jasiewicz z Nieświeża w różnych sprawach, p. Miarczyńska z Piotrkowa w sprawie uobywatelnienia nauczycieli seminarjów, p. Usarkowa z Warszawy w sprawie szkół doświadczalnych i p. Jaworska w sprawie idei naczelnej naszego zbiorwego życia, której tak samo, jak inni, nie znajduje.

Referent Dr. Janik polemizuje z sen. Woźnickim co do społeczeństwa amerykańskiego i ocenia je wręcz odmiennie — oby u nas tak dobrze było, jak jest w Ameryce. Podtrzymuje swoje stanowisko co do celibatu nauczycielek — obowiązków matki i żony nie można połączyć z obowiązkami nauczycielki. Celibat jest potrzebny sprawie rozwoju szkolnego. Kościół celibatem stoi i runąłby, usuwając celibat, nie byłby potęgą, jak nią nie są inne wyznania, nie mające celibatu.

Uważa, iż nieznajomość środowiska opóźnia rozwój szkoły, bo nauczyciel nie umie szkole zjednać odpowiedniego poparcia w środowisku swej pracy. Bardzo ostro występuje przeciwko seminarjom prywatnym i uważa, że należy je zamknąć. Kursy Nauczycielskie kwalifikują niżej, aniżeli seminarja. Stoi na stanowisku otwierania choćby jednoklasówek tam, gdzie wogóle

szkół niema, i wyzyskanie nawet gorszego elementu nauczycielskiego (np. sześcioklasistów), byleby nie było analfabetów.

Co do idei przewodnich, to stwierdza, że one są, jest ich więcej, niżbyśmy zrealizować ich mogli, tylko że niema ich kto wziąć. Od góry idzie zło, gdyż tam brak woli do podjęcia tych idei — trzeba się zabrać do ich realizacji.

Podejmuje ideę samodzielności — samodzielności myśli, przeciwstawioną automatyzmowi w ref. Dyr. Koziary.

Dr. Janik, nie kwestjonując wysokiej wartości artystycznej „Chłopów" i „Nieboskiej Komedji", podtrzymuje zarzut negatywnego oddziaływania wymienionych dzieł na wychowanie obywatelskie młodzieży i uzasadnia to treścią tych dzieł. Chłop w dziele Reymonta jest bestją żywiołową, zaś robotnik w dziele Krasińskiego — to chciwy i zachłanny niszczyciel; na tych podstawach życia społecznego budować nie można.

Referent dyr. Koziara nie znalazł naogół w dyskusji tez sprzecznych z zasadniczemi wytycznemi swego referatu. Cieszą referenta dwa fakty: 1. organizowanie się Sekcji i 2. żywe zajmowanie się sprawami wychowawczemi.

Przewodniczący Dr. Kupczyński proponuje przekazanie wszystkich zgłoszonych wniosków jako dyrektyw dla Sekcji, na co zebrani godzą się.

Wnioski z referatów z dnia 1.II. 1925 r.

W sprawie tych wniosków głos ma p. Librachowa. Podnosi, że idee przewodnie w wychowaniu młodzieży muszą wyjść z dusz młodzieży. W znalezieniu tych idei przeszkadza nam lęk przed rzekomem niebezpieczeństwem nowych myśli, śmiałych czynów. Pozbądźmy się tego lęku, a idee się znajdą.

Sprawy referatu: — Seminarjum uważa za typ przejściowy, ale teraz trzeba je ulepszyć, gdyż istnieć one będą przez czas dłuższy; preparandy uważa za zbędne; selekcję psychologiczną przy kwalifikowaniu kandydatów na nauczycieli ocenia jako niebezpieczną o wątpliwej wartości, natomiast za wskazane i bardziej celowe uważa uzgodnienie oceny i charakterystyki kandydatów do seminarjów przez ich poprzednich nauczycieli. Składa następujący wniosek:

Prace Sekcji zwrócić się winny w kierunku:

1. Podniesienia poziomu i uzgodnienia stopnia przygotowania młodzieży, wstępującej do seminarjów.

2. Osiągnięcie dla młodzieży kończącej seminarja wyższego stopnia kultury umysłowej przy przeciwdziałaniu istniejącemu przeciążeniu umysłowemu.

Dla osiągnięcia tych celów, należy dążyć do stworzenia opinji, która domagać się będzie:

a) Przyjmowania młodzieży jedynie ze szkoły powszechnej 7-klasowej o całkowitej organ. i 4-klas. szkół średnich (dopóki nie zostaną zlikwidowane).

b) Całkowitego zrównania programów tych typów szkół.
c) Rewizja programów i metod nauczycielskich w szkole powszechnej i 4-kl. średn. dla zapewnienia skuteczności nauki szkolnej.
d) Zakładania bezpłatnych państwowych szkół zawodowych.

Osiągnięcie tych reform uczyniłoby zbędnym egzamin wstępny. Dopóki program ten nie będzie zrealizowany, Sekcja kształcenia nauczycielskiego powinna, dążąc do podniesienia wartości uczniowskiego materjału:

a) zaproponować inny sytem egzaminacyjny wraz z uzgonieniem systemu ocen; uzyskać pozwolenie władz zastosowania tego systemu w większej liczbie seminarjów i materjał zebrany przekazać dla opracowania specjalnej Komisji;
b) dążyć do objęcia egzaminem wszystkich kandydatów. Dla osiągnięcia wyższego poziomu kultury umysłowej przy mniejszem obciążeniu młodzieży — Sekcja kształcenia nauczycieli powinna:
   a) rozpocząć pracę dla zaprojektowania reformy w organizacji pracy na terenie różnego typu zakładów naukowych kształcenia nauczycieli;
   b) zaprojektować inny sposób grupowania przedmiotów, przeciwdziałając przeciążeniu umysłowemu.
   c) rozpatrzyć i zdecydować fakultatywność gry na skrzypcach i naukę języka obcego.

4. Dla ulepszenia metod naucz. w zakresie poszczególnych przedmiotów, dla organizowania pracy wychowawczej i innych spraw żywotnych Sekcja tworzyć powinna specjalne Komisje, które w pracach swych utrzymywałyby stały kontakt ze szkołą powszechną.

5. Powołać specjalną Komisję dla opracowania regul. wychowania na terenie internatów.

6. Zająć się sprawą praktycznego organizowania szkół ćwiczeń.

Dr. Rowid nie uważa Kursów Nauczycielskich za ideał, tylko za pewien etap rozwoju; szukamy dróg i zadaniem Sekcji zebranie takowych.

Wnioski, któremi Dr. Rowid zakończył swój referat przyjęto.

Insp. Kostelecki jako referent Komisji wnioskowej odczytuje wnioski rozpatrzone przez Komisję wnioskową, która proponuje przekazać je Zarządowi Sekcji do rozważenia i ewentualnego zrealizowania, na co zebrani godzą się. Wnioski te brzmią:

Sekcja kształcenia nauczycieli zajmie się zagadnieniem wychowania nauczycieli pod kątem widzenia tworzenia pro-

gramu państwowego i społecznego polityki szkolnej Rzeczypospolitej.

(—) Al. Patkowski.

Sekcja kształcenia nauczycieli uważa, że przygotowanie nauczycieli przez Seminarja będzie u nas jeszcze przez szereg lat drogą najważniejszą, to też troska o podniesienie poziomu seminarjów, udoskonalenia w nich metod pracy naukowej i wychowawczej będzie jedną z najistotniejszych zadań Sekcji.

(—) Włodarski.

Ogólne Zgromadzenie członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli uważa samorząd uczniowski za jeden z najważniejszych czynników wychowania wychowawców przyszłych obywateli Rzeczypospolitej. Stojąc na tem stanowisku, Zgromadzenie członków Sekcji zaleca wprowadzenie samorządów uczniowskich w Seminarjach. Odpowiednia Komisja zbada dotychczasową akcję w tej sprawie i opracuje pewne wytyczne szczególnie dla tych seminarjów, które jeszcze samorządu uczniowskiego nie wprowadziły. Formy organizacji jednak narzucać nie będzie.

(—) A. Dukat.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli gromadzi wiadomości o pracy w samorządach szkolnych w celu zorjentowania się w ogólnych wytycznych i postawach wychowawczych, któremi się te samorządy kierują.

(—) Butrymowicz.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli zechce przeprowadzić ankietę w sprawie organizacji samorządów uczniowskich w seminarjach nauczycielskich (ewent. nawet w wyższych oddziałach szkół powszechnych) — ich genezy, działalności, stron dodatnich i ujemnych, wyników i form pracy.

(—) Theifert i Butrymowicz.

Zdając sobie sprawę, że należycie postawione w seminarjach wychowanie obywatelskie da społeczeństwu dobrych wychowawców szerokich mas i wpłynie korzystnie na przyszłość kultury i dobrobytu Rzeczypospolitej, Zgromadzenie członków Sekcji uważa za wskazane i konieczne przy reformie programów Seminarjów powiększenie liczby godzin przeznaczonych na naukę o Polsce współczesnej na wychowanie obywatelskie.

(—) A. Dukat.

1-szy Zjazd Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. stoi na stanowisku, iż na V kursie seminarjum winien być poświęcony pewien czas na rzeczowe ujęcie metodyki postępowania nauczyciela w jego przyszłem środowisku pracy, albowiem te rozważania metodyczne przyczynią się do głębsze-

go przezeń zrozumienia psychologji naszego społeczeństwa i dróg podnoszenia poziomu obywatelskiego samego wychowanka, jak i tych, którzy w przyszłości jego oddziaływaniu obywatelskiemu podlegać będą.

(—) Somorowski.

Z powodu braku odpowiedniej statystyki z pracy społecznej tak w szkołach wśród uczniów, jak i wśród nauczycielstwa, stawiam wniosek, aby utworzono Komisję przy Sekcji Kształcenia Nauczycieli, któraby zebrałaby materjał statystyczny dotyczący dwóch spraw:

1. jakie jest wychowanie obywatelskie nauczycieli czynnych?
2. w czem i jak się objawia obywatelskość nauczycielstwa polskiego czy to na terenie szkół, czy też w życiu społecznem?

(—) J. Miarczyńska.

Zważywszy, że obok seminarjów nauczycielskich siódmy już rok mamy Państwowe Kursy Nauczycielskie, które pracując w warunkach stokroć gorszych od tych, w jakich postawione są dzisiejsze państwowe seminarja, potrafiły pomimo przeszkód zasadniczych w postaci różnych krótkoterminowych kursów dla kandydatów na nauczycieli — przyciągnąć i wykształcić poważny zastęp młodzieży na poważnych nauczycieli — Zjazd poleca prezydjum Sekcji wystąpić do władz z wnioskiem, aby przyszły wreszcie z rzeczywistą pomocą tym instytucjom przez danie im możności rozwoju (t. zn. odpowiednich pomieszczeń własnych, szkół ćwiczeń, pomocy naukowych i t. d.), i jednocześnie przez przekształcenie ich w pedagogja o typie zakładów fachowych dwuletnich dla maturzystów szkół średnich.

(—) Dr. Wł. Spasowski.

Ze względu na potrzeby nauczania w wyższych klasach szkoły powszechnej Zjazd uważa za konieczne dalsze kształcenie nauczycielstwa przez Wyższe Kursa i Instytut Nauczycielski oraz wolne studja na uniwersytetach.

(—) Kupczyński.

Celem przysposobienia możliwie największej liczby odpowiednio przygotowanych do nauczania w wyższych klasach szkół powszechnych nauczycieli Sekcja podejmie starania w kierunku: 1. zwiększenia organizacyj rocznych wyższych kursów nauczycielskich i wyposażenia ich w odpowiednie środki naukowe i szkoły ćwiczeń, 2. w kierunku przekształcenia instytutu nauczycielskiego w pedagogiczne studjum przy uniwersytetach.

(—) Kostelecki.

Zarząd Sekcji zwróci się z prośbą do Ministerstwa o dostarczenie projektu ustawy o kształceniu nauczycieli, a w szcze-

gólności projektu egzaminów kwalifikacyjnych celem jego przedyskutowania i oceny.

Zarząd Sekcji zwróci się do czynników kompetentnych z żądaniem wstawienia do budżetu Min. W. R. i O. P. funduszów poszczególnych na: a) umożliwienie nauczycielstwu seminarjów i szkół powszechnych, tudzież inspektorom zwiedzania szkół w rozmaitych ziemiach Rzeczypospolitej celem wzajemnego poznawania metod nauczania, b) umożliwienie nauczycielstwu seminarjów i szkół powszechnych, tudzież inspektorom dalszego kształcenia się zagranicą.

Zjazd wyraża zapatrywanie, iż celem podniesienia poziomu nauczania w seminarjach nauczycielskich należy urządzać Zjazdy fachowców. W najbliższym czasie należałoby zwołać przedewszystkiem Zjazd polonistów, tudzież nauczycieli przedmiotów pedagogicznych.

(—) M. Jaworska.

Ponieważ: 1. sprawa kształcenia przyszłych nauczycieli zależy od Ministerstwa W. R. i O. P., które decyduje o programach i zatwierdza dyrektorów i nauczycieli seminarjów i Kursów nauczycielskich i 2. Sekcja Kształcenia Nauczycieli będzie mogła tylko pośrednio i to w słabym stopniu wpływać na zmianę kierunku i ducha kształcenia kandydatów na nauczycieli — przez przedkładanie Ministerstwu odpowiednich wniosków, rezolucyj i memorjałów oraz przez wpływanie na posłów w duchu popierania tych spraw w Sejmie i Senacie — pozostaje tedy jako główne zadanie Sekcji obmyślenie i zorganizowanie wszelkich możliwych środków dla zaspokojenia głodu wiedzy ogólnej i fachowej nauczycieli czynnych tak kwalifikowanych, jak niewykwalifikowanych, to znaczy praca nad podniesieniem intelektualnego, moralnego, obywatelskiego i zawodowego poziomu licznej rzeszy nauczycielskiej.

(—) Dr. Wł. Spasowski.

Zarząd Sekcji Kształcenia Nauczycieli zechce obmyśleć sposoby dokształcania względnie dalszego kształcenia się przeważającej ilości nauczycieli szkół powszechnych, którzy nie będą mieli sposobności kształcenia się na wyższych kursach nauczycielskich.

(—) Theifert.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli wśród innych zadań, stawia sobie za zadanie propagandę samouctwa i dążenie do zapewnienia nauczycielstwu warunków umożliwiających samodzielną pracę umysłową.

(—) H. Stattlerówna.

Należy dążyć do stopniowej likwidacji preparand nauczycielskich i przekształcenia ich w publiczne szkoły powszechne, ale dążyć wtedy, gdy się staną zbyteczne, t. zn. kiedy pełna

szkoła powszechna dostarczy dostateczną liczbę odpowiednio przygotowanych kandydatów do seminarjum.

(—) Bieda.
(—) Gawęcki.
(—) Hilczer.

Zjazd uważa za konieczne stworzenie programu dla szkoły doświadczalnej i utworzenie jej, aby umożliwiła wypróbowanie nowoczesnych poglądów na cele, zadania i metody szkoły, a w rezultacie dała podstawę do reformy programu.

(—) Usarkowa.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli zwróci równorzędnie z zadaniami kształcenia nauczycielstwa uwagę na przeprowadzenie budowy szkół przez wpływ na odpowiednie czynniki, decydujące w sprawie budżetu szkolnego i funduszów państwowych na budowę szkół.

(—) Kostelecki.

W myśl § 2 p. 1. popierania interesów zawodowych i prawno-służbowych członków Sekcji, jakoteż punktu c. tegoż § ułatwienia dalszego kształcenia się nauczycieli, wreszcie dla ścisłego zespolenia w jednolitej organizacji nauczycieli, którzy dotychczas zasadniczo takiego środowiska nie posiadają, a w Sekcji K. chcieliby je zobaczyć, t. z. nauczyciele szk. ćwiczeń, dalej, że szkoła ta to wzór dla całego szeregu nowych zastępców nauczycieli, których zawsze należy zapoznawać ze sprawami coraz to udoskonalającej się praktyki szkolnej — wnoszę, by Sekcja Kszt. w pierwszym rzędzie uwzględniła i ujęła w opiekę dokształcenie tych nauczycieli szkół ćwiczeń, którzy jako siły dla szkół powszechnych wykwalifikowane, pracując w szkołach ćwiczeń — zdobyli już i doświadczenie i położyli nie małe zasługi około rozwoju szkoły polskiej — z własną nawet stratą, gdyż oddani pracy zawodowej nie mogli wykorzystać z wielu względów od nich niezależnych studjów na Wyższych Kursach Nauczycielskich, a którym w Okr. Warsz. zagrożono usunięciem ze stanowisk, jeżeli do 1.III.26, t. j. w ciągu roku jako eksterni świadectw nie otrzymają, co bez pomocy Kursów i wskazówek i t. p. przy ciężkiej pracy i obowiązkach zawodowych, bez uszczerbku dla szkoły w której pracują — nie jest zasadniczo możliwe.

(—) Bronisław Pater,
szkoła ćwiczeń — Wymyślin.

Zjazd zwraca uwagę Zarządowi Sekcji na uwzględnienie i obronę interesów zawodowych nauczycieli szkół ćwiczeń, seminarjów i kursów nauczycielskich.

(Z powodu wniosku kol. Patera).

Kol. Makuch składa sprawozdanie z obrad Komisji regulaminowej. Regulamin w brzmieniu ustalonem przez Komisję przyjęto en bloc wszystkiemi głosami przeciw jednemu. Regulamin przedstawia się obecnie jak następuje:

1. Nazwa:
Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych „Sekcja Kształcenia Nauczycieli".

2. Cel.

a) Praca nad reformą zakładów naukowych kształcących nauczcieli szkół powszechnych.

b) Opracowywanie programów i metod wychowawczych w tych zakładach, oraz kontrola i ocena używanych wydawnictw.

c) Ułatwianie dalszego kształcenia nauczycieli.

d) Studja w zakresie nauk pedagogicznych, zagadnień szkolnych i zawodowo nauczycielskich.

e) Popieranie interesów zawodowych i prawno-służbowych członków Sekcji.

3. Środki.

a) Zwoływanie Zjazdów członków Sekcji, kongresów pedagogicznych, konferencyj w specjalnych zagadnieniach szkolnych, urządzanie ankiet celem ustalania projektów instytucyj kszałcenia nauczycieli i przedstawianie ich czynnikom rządowym i sejmowym.

b) Tworzenie specjalanych Komisyj dla badania obowiązujących dziś programów, środków wychowawczych i wogóle spraw związanych z organizacją zakładów kształcenia nauczycieli.

c) Zakładanie bibljotek, rozwijanie czytelnictwa fachowego, odczyty, wycieczki naukowe, tworzenie kursów różnego typu i stopnia.

d) Publikowanie prac z zakresu wychowawczego w specjalnych wydawnictwach bądź w pismach, wydawanych przez Związek P. Ñ. S. P.

e) Tworzenie kół wykładowców i słuchaczów-nauczycieli.

f) Podejmowanie wydawnictw podręcznikowych dla użytku wymienionych szkół.

4. Członkowie.

a) Członkiem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych może być każdy członek Związku, który zgłosi przystąpienie do Sekcji.

b) Osoby niestowarzyszone w Związku z powodów sta-

tutowych, a przyjęte do Sekcji na wniosek Koła przez Zarząd Sekcji w Warszawie.

(Inspektorowie szkolni, nauczyciele gimnazjum i inni).

c) Fachowcy zaproszeni przez Zarząd Koła.

5. Koło miejscowe Sekcji.

Koło miejscowe Sekcji tworzy zespół, złożony przynajmniej z 5-ciu członków.

6. Zarząd Koła.

a) Zarząd Koła stanowią z wyboru członków: przewodniczący, sekretarz i skarbnik względnie ich zastępcy.

b) Koła miejscowe mogą łączyć się w „Koła Okręgowe", składające się z delegatów Kół miejscowych po uprzedniej zgodzie Zarządu Sekcji.

7. Zarząd Sekcji.

Pierwszy Zarząd składa się z 9-ciu członków, wybranych na pierwszym Zjeździe Sekcji, z których przynajmniej 5-ciu jest z Warszawy. Zarząd Sekcji ma prawo kooptacji 3 do 6-ciu członków, potrzebnych dla pracy Sekcji.

Miejscowi członkowie Zarządu stanowią jego Wydział Wykonawczy, który prowadzi pracę Zarządu.

Przewodniczącego Sekcji powołuje Zarząd Główny P. N. S. P. względnie jego Wydział Wykonawczy na propozycję Zjazdu.

Zarząd Sekcji ma siedzibę w Warszawie.

Uwaga: Statutowo członkowie Prezydjum Zarządu Głównego Związku mogą brać udział w obradach Zarządu Sekcji z głosem stanowczym — zaś członkowie Prezydjów Komisyj Zarządu Głównego, Oddziałów pow. i Ognisk mają to samo prawo odnośnie do posiedzeń Zarządów Kół miejscowych względnie Okręgowych na terenie Komisji Zarządu Głównego, Oddziału pow. wzgl. Ogniska.

8. Prawa członków.

a) Członkowie mają prawo korzystać z bibljotek, czytelń Ognisk nauczycielskich, lokali i innych świadczeń, określonych statutem Związku.

b) Członkowie otrzymują bezpłatnie miesięcznik „Ruch Pedagogiczny" — organ Sekcji.

Obowiązki członków.

Członkowie Koła płacą stałą miesięczną wkładkę na cele Sekcji, a wysokość tej wkładki określają na konstytuującem względnie dorocznem zebraniu. Minimum, które należy wysy-

łać Zarządowi Sekcji w Warszawie wynosi 8 zł. rocznie t. j. 2 zł. kwartalnie od członka.

10. Fundusz Sekcji.

Fundusz Sekcji powstaje: a) z wkładek członkowskich, b) z przedsiębiorstw dochodowych, 3) z subwencyj.

Sekcja jako organ Związku podlega władzy Zarządu Głównego Związku P. N. S. P., a przeto wszelkie jej decyzje ulegające publikacji winny być zatwierdzone i podpisywane przez Zarząd Związku P. N. S. P.

Rezolucje w Związku z poprawkami Regulaminu.

1. Zjazd upoważnia nowowybrany Zarząd Sekcji do zmiany punktu 7-go Regulaminu w kierunku wybierania członków Zarządu Sekcji przez Delegatów Kół.

2. Zjazd wyraża opinję, że pośród kooptowanych członków Zarządu Sekcji powinien być przedstawiciel szkół ćwiczeń przy Seminarjach.

2-ga Rezolucja: ...odnośnie do posiedzeń Zarządów Kół miejscowych, Okręgowych — na terenie Ogniska — Oddziału.

U w a g a: Opracowanie wskazówek organizacyjnych dla tworzenia Kół miejscowych.

Wybory Zarządu.

Na wniosek p. Jaworskiej jednomyślnie powłano Dr. Tadeusza Kupczyńskiego na przewodniczącego Sekcji, do Zarządu zaś Sekcji na wniosek kol. Makucha również jednomyślnie wybrano pp. Jędrzejewicza Janusza, Dargiela Wacława, Dr. Spasowskiego Władysława, insp. Kosteleckiego Karola z Warszawy, oraz p. Jaworską ze Lwowa, Dr. Rowida z Krakowa, Dr. Brydę z Lublina i posła Bobka z Cieszyna.

Zamknięcie Zjazdu.

Przewodniczący udziela głosu przedstawicielowi Ministerstwa, wizytatorowi Pierackiemu. P. Wizytator wzywa Sekcję do wpółpracy z Ministerstwem, wyraża radość z powodu jej powstania i życzy wszystkim członkom Sekcji pomyślnej i owocnej pracy słowami: „Szczęść Boże".

Inspektor Kostelecki podnosi z uznaniem pracę i troskę Zarządu Głównego o kształcenie nauczycielstwa, której wyrazem jest obecny Zjazd reprezentantów różnych sfer nauczycielskich. Za troskę tę składa Zarządowi Głównemu i przewodniczącemu Zjazdu p. Dr. Kupczyńskiemu słowa podzięki. Zorganizowanie Sekcji i zapoczątkowana poważna w niej praca budzi nadzieję wykucia takiej duszy nauczyciela, jakiej Polsce potrzeba.

Kolega Prezes Związku, senator Nowak, wyraża radość z tego powdu, iż Zjazd był tak liczny i owocny i przekonanie, że zapoczątkuje on nową erę w dziedzinie kształcenia polskich nauczycieli. Istnieją w społeczeństwie, a nawet w wysokich ciałach prawodawczych i rządowych błędne pojęcia o zadaniach szkoły powszechnej i jej nauczycielu — mówi Prezes. Musimy uświadomić społeczeństwo i ciała parlamentarne i obalić te pojęcia, a przeforsować takie, które prowadzą do postępu. W Sejmie są nawet posłowie, którzy mówią: nam wystarcza, że postulaty jakieś stawiają nauczyciele, aby je zwalczać. Tak zawsze być nie może. Musimy się energicznie zabrać do pracy, bo czas jest krótki i należy przygotować wszystko, o czem niedługo będzie się decydowało, aby nie zostało wypaczone. Odzywam się do Was wszystkich tu zebranych z apelem, abyście oddziaływali w sferach nauczycielskich celem wzmocnienia solidarności ogółu nauczycielstwa różnych kategoryj szkół, bo tylko ta uratuje szkolnictwo polskie.

Przewodniczący Dr. Kupczyński: — Na zakończenie nie pozostaje mi nic innego jak prosić o współpracę dla Zarządu. O tę współpracę proszę i Zjazd zamykam.

Sekretarze:
(—) Wacław Dargiel.
(—) Stanisław Somorowski.

Przewodniczący
(—) Tadeusz Kupczyński.

SOCHA KAZIMIERZ.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

(Na marginesie zjazdu organizacyjnego Sekcji Kształcenia Nauczycieli Z. P. N. S. P.).

Polityki ministerjalnej w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nie można uznać za zdecydowaną lub chociażby wyraźną. Zasadniczo kształceniem nauczycieli zajmują się seminarja nauczycielskie. Są to zakłady o typie szkół średnich. Jest rzeczą zrozumiałą, iż dzisiejsza szkoła powszechna wymaga nauczycieli z wykształceniem *conajmniej* średniem. Odstąpienie od tej zasady jest równoznaczne z wyrzeczeniem się idei siedmioletniej szkoły powszechnej. Szkoła powszechna winna mieć takich nauczycieli, którzyby swem wykształceniem, wyrobieniem życiowem, oraz intelegencją budzili zaufanie szerokich mas rodzicielskich, rekrutujących się czy to ze sfer robotniczych, chłopskich, czy inteligencji.

Sprawa ta, zdaje się, winna nie podlegać żadnej wątpliwości. A jednak seminarja nauczycielskie, choć są niby szkołami śred-

niemi, nie dają tych wiadomości, co szkoła średnia ogólnokształcąca. Seminarja, jako szkoły zawodowe, siłą rzeczy muszą wiele czasu poświęcać zagadnieniom, poświęconym pracy w szkole, wiele czasu poświęcać lekcjom praktycznym, hospitacji klas i t. d. Te zagadnienia zabierają czas, który w szkole średniej poświęcony jest sprawom ogólnokształcącym. Wykształcenie otrzymane w seminarjum nauczycielskiem ma charakter ciaśniejszy od wykształcenia zdobytego w szkole średniej ogólnokształcącej. Uświadamia to sobie chyba i Ministerstwo Oświaty, bowiem do dziś dnia podtrzymuje ustawy, które każdej osobie, posiadającej świadectwo z ukończenia sześciu klas gimnazjalnych dają możność zdobycia kwalifikacyj nauczycielskich po złożeniu egzaminu z przedmiotów pedagogicznych. I mamy dziś takie zjawisko, że młoda panienka, ukończywszy sześć klas szkoły średniej, zapisuje się na dziesięciotygodniowy kurs praktyczno-metodyczny, poczem może składać egzamin przed komisją dla eksternów i staje się wykwalifikowaną nauczycielką szkół powszechnych. Z chwilą, gdy Ministerstwo uznaje taką osobę za wykwalifikowaną, pośrednio przyznaje, że w seminarjum nauczycielskiem wykształcenie ogólne, zdobyte w ciągu pięciu lat, jest równe wykształceniu, zdobytem w sześciu klasach szkoły średniej ogólnokształcącej, co jest chyba niesłusznem. Stanowisko takie obniża w oczach interesującego się ogółu wartość seminarjów nauczycielskich.

Praktycznie rzecz biorąc, uczeń, skończywszy szkołę powszechną, po pewnem przygotowaniu może zdać do piątej klasy szkoły średniej, lub na pierwszy kurs seminarjum nauczycielskiego. Dlaczego jednak ma wstępować do seminarjum, w którem kwalifikacje zdobędzie po pięciu latach pracy, jeżeli w szkole średniej ogólnokształcącej po dwóch latach i krótkim kursie metodycznym może zdobyć te same kwalifikacje. Przepisy, zezwalające osobom z wykształceniem sześcioklasowem na zdobycie kwalifikacyj nauczycielskich, winny być niezwłocznie zniesione jako nadzwyczaj szkodliwe dla szkolnictwa polskiego.

Zapytajmy teraz, czy można się zgodzić na dawanie kwalifikacyj nauczycielskich maturzystom szkół średnich ogólnokształcących, którzy złożą uzupełniający egzamin z grupy przedmiotów pedagogicznych? Pracowałem z takimi ludźmi i na t. zw. dziesięciotygodniowych kursach praktyczno-metodycznych i w szkole. Jest to żywioł inteligentny, kulturalny, lecz brak mu wiedzy zawodowej i świadomości swego posłannictwa. Dziesięć tygodni pracy na kursach wystarcza na rozpostarcie przed słuchaczami teorji pedagogicznej i dydaktycznej w grubych zarysach, bezwzględnie zaś nie wystarcza na zżycie się ze szkołą i na stworzenie odpowiedniej atmosfery wychowawczej. Dlatego też i ten rodzaj kształcenia nauczycieli szkół powszechnych trzeba uważać za niewystarczający.

Mamy dziś w większych miastach Rzeczypospolitej nowy rodzaj kursów nauczycielskich dla maturzystów szkół średnich t. zw. Roczne Państwowe Kursy Nauczycielskie. Kierownicy tych kursów domagają się zniesienia dwuletnich kursów dla osób posiadających wykształcenie sześcioklasowe, i przedłużenia pracy do dwóch lat na Państwowych Kursach Nauczycielskich dla maturzystów. W ten sposób na wykształcenie nauczyciela, wychodzącego z tych kursów, składałoby się wykształcenie gimnazjalne i dwa lata teoretycznej i praktycznej pracy na kursach zawodowych.

Wiedza takiego nauczyciela będzie bezwzględnie szerszą i głębszą, aniżeli wiedza wychowanka seminarjum nauczycielskiego.

Możnaby ten sposób kształcenia nauczycieli uważać za lepszy, niż kształcenie w seminarjum. Seminarjum jednak ma tę wyższość nad wszelkiemi kursami, że jest ono zakładem o charakterze bezwzględnie wychowawczym, posiada bowiem internat, przejęte jest wysokością swego posłannictwa. Wszelkie kursy natomiast uważane są najczęściej za coś dodatkowego, często odbywają się wieczorem, uczęszczają nań ludzie posiadający różne zajęcia, dające im chleb powszedni. Wartość tych kursów byłaby o wiele wyższą, gdyby starano się związać słuchaczy nicią serdecznej przyjaźni, ideami wychowawczemi i ogólnoludzkiemi, gdyby kładziono duży nacisk na życie społeczne słuchaczy, słowem gdyby kursy były nie uczelnią, a zakładem wychowawczym, a uczniowie ich nie słuchaczami, lecz wychowankami. Wtedy nauczyciele, wychodzący z takich kursów, wychowani na dobrych wzorach, umieliby również dobrze wychowywać. Wychodziliby z takich kursów inteligenci w całym tego słowa znaczeniu.

Kto wie, czy przyszłość kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nie leży w dobrze zorganizowanych dwuletnich państwowych kursach nauczycielskich dla maturzystów? Dziś od seminarjów nauczycielskich wymagać należy nietylko wartości wychowawczych, lecz również i naukowych. W ramach ich dzisiejszej organizacji dwu tych wartości pomieścić, niestety, nie można.

Kwestja kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wymaga gruntownego zastanowienia i zanalizowania warunków dzisiejszego szkolnictwa, bowiem od celów i zadań tego szkolnictwa zależeć musi sposób kształcenia nauczycieli.

Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Warszawie dobrze uczynił, że zorganizował Sekcję kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, bowiem instytucje, kształcące nauczycieli szkół powszechnych, dyrektywy co do dróg postępowania winny czerpać ze znajomości celów i organizacji szkół powszechnych.

SZWALMÓWNA IRENA.

Protokół jednostki metodycznej, przeprowadzonej w klasie I-ej szkoły powszechnej.

I-sza lekcja: **Krajoznawstwo.**

Temat: rak.

Środki: tablice poglądowe (rak, raki w wodzie, rak ugotowany).

Przebieg lekcji:

I. Podanie tematu.

N. Dzisiaj pomówimy o raku.

II. Swobodne wypowiadanie się uczniów.

U. 1. Mój tatuś przyniósł raz raki, to moja mamusia ugotowała i ja jadłem, a moja siostra nie chciała jeść. 2. U nas w podwórku jest staw, tam jest fontanna, to jak ten staw czyścili i wypompowali wodę, to tam w szlamie były robaki i tam były też raki. 3. Moja mamusia kupiła raki. One mają takie nożyce, to one tną niemi, to jak złapią za palec, to porządnie zaboli. 4. Ja raz miałem zabawną przygodę z rakami. Jak byliśmy na wsi mamusia kupiła raki. Ja chciałem jednego wziąć a ten, jak mnie wziął temi nożycami za palec, to aż zacząłem krzyczeć. 5. Moja mamusia raz ugotowała raki.

N. Jak one wyglądały po ugotowaniu?

U. Całe były czerwone.

N. Czem było pokryte ciało raka?

U. Na wierzchu była twarda skorupa.

III. Pogłębienie i uporządkowanie wiadomości uczniów.

N. Przyjrzyjcie się temu obrazkowi (uczniowie obserwują grupami).

U. 1. Proszę pani, co ten rak tam trzyma? 2. On ma taką dużą głowę!

N. Przyjrzyj mu się lepiej!

U. 1. Nie, proszę pani, to nie jest taka duża głowa, on trzyma ślimaka. 2. A ten drugi trzyma gałązkę. 3. Tam też jest rak, on wychodzi z nory.

N. Z jakich części składa się ciało raka?

U. Rak ma głowę śpiczastą, tułów, ogon i nogi.

N. Ogon raka nazywamy odwłokiem. Kto mi więcej opowie o częściach ciała raka?

U. Rak ma głowę śpiczastą, a na głowie ma oczy i długie wąsy, ma duże i małe nogi i odwłok.

N. Ile nóg ma rak?

U. Rak ma 2 długie nogi i 4 krótsze nogi z jednej strony tułowia i z drugiej 4 to razem 8 i 2 długie nogi to 10 nóg.
N. Do czego mu służą długie nogi?
U. Do łapania ślimaków, gałązek.
N. Do czego mu służą krótkie nogi?
U. Te krótkie nogi służą do pływania.
N. Oprócz tych nóg rak ma jeszcze kilka par małych nóżek na odwłoku, które mu służą też do pływania. Gdzie żyją raki?
U. 1. Raki żyją w wodzie. 2. Niedaleko od nas jest w polu staw, tam są raki. Ja tam często chodzę.
N. A czy teraz, zimą, możemy spotkać raki w wodzie?
U. Nie, zimą raki zagrzebują się, one są w szlamie głęboko.
N. Poco ten rak schwytał ślimaka?
U. On go zje.
N. Czem się jeszcze żywi rak?
U. Żabami, robakami, owadami.
U. Jak ja raz poszedłem do stawu i wrzuciłem nieżywą żabę, to zaraz tyle raków się pokazało i wszystkie rzuciły się na żabę. 2. Mój tatuś też łowił raki, to ja widziałem, jak tatuś spuszczał zabitą żabę na sznurku do wody, to też tyle raków się uczepiło.
N. Kiedy twój tatuś łapał raki? Czy rano chodził po nie?
U. Nie, wieczorem, bo w dzień one śpią, wychodzą dopiero wieczorem.
N. Gdzie raki śpią?
U. 1. W norze. 2. Raki mają nory pod kamieniami, żeby ich tam nikt nie znalazł.

IV. Synteza całości.

N. Kto chciałby opowiedzieć to wszystko, czego nauczyliśmy się dzisiaj o raku?
(Uczniowie wypowiadają się, naucz. od czasu do czasu rzuca pytanie, skierowujące sprawozdanie na właściwą drogę, ew. zwraca uwagę klasy na rzeczy ważniejsze, pomijane przez nie w opowiadaniu).

V. Zakończenie.

N. Przeczytam wam ciekawy wierszyk. Posłuchajcie.

Przygoda w Koszu.

Trzy koteczki, trzy wisusy,
Rysiek, Mysiek i pan Kusy,
Każdy w figlach znakomity
Zobaczyły kosz nakryty.

Patrzą, węszą, kręcą nosem,
Pomykają się ukosem.
— Co też w koszu tym być może?
Aż zrzuciły precz rogożę.

Z wierzchu była tylko trawa;
Kotki myślą.... Ot, zabawa!
Jeden, drugi wnet junosza,
Wnet i trzeci — smyrk do kosza!

— „Hulaj dusza, bez kontusza"!
Aż tu na dnie coś się rusza.
Przebóg! Coś ich szczypie srodze
To po udzie, to po nodze...

„Gwałtu! rety! — Na wrzask śpieszą
Sąsiadowie całą rzeszą.
Nuż wyciągać ród strapiony
Za łby, za kark, za ogony!

Nie ustają przecież krzyki!
— „A hultaje! rozbójniki!
A to niegodziwość rzadka
Tak napadać od pośladka"!

— „Gdzie?... Co?... — Próżno było badać
Koty w płacz, nie mogą siadać.
Więc do kosza jaki taki:
Patrzą — a tam były raki!

Omówienie lekcji. Temat lekcji wzięty jest z elementarza Falskiego i pozostaje w ścisłej łączności z nauką czytania.

Cele lekcji: 1. materjalny: pogłębienie i uporządkowanie wiadomości dzieci o raku: rozpatrzono raka pod względem biologicznym (życie raka) i morfologicznym (części ciała), zwracając uwagę na przyczynowość w naturze; 2. formalny: rozbudzenie zainteresowań, kształcenie umiejętności obserwowania i formułowania swoich spostrzeżeń. Cel wychowawczy dla braku odpowiednich warunków nie został uwzględniony.

Środki: tablice poglądowe, przedstawiające raki w dużych rozmiarach w naturalnem otoczeniu. Idealnym środkiem poglądowym byłby koszyk żywych raków i kilka ugotowanych; ze względu jednak na porę roku trzeba było poprzestać na środkach zastępczych.

Konstrukcja lekcji. Lekcja składa się z pięciu części, uwidocznionych w przebiegu lekcji.

Podanie tematu ma na celu wskazanie kierunku myślenia. Przygotowania (wstępu) nie było, ponieważ jest to początek jednostki metodycznej, i zasada ciągłości nie mogła być zastosowana.

Swobodne wypowiadanie się dzieci daje nauczycielowi możność poznania zasobu wiadomości uczniów o danej rzeczy wskazuje, gdzie są luki, na co należy zwrócić uwagę w czasie lekcji, uczniowie zaś zaspakajają skłonność do wykazania swoich wiadomości, co dodatnio wpływa na pracę w czasie lekcji; porównywując wiadomości klasy przed daną lekcję i po lekcji, może nauczyciel uwypuklić uczniom wyniki ich pracy w szkole; niewątpliwie wpłynie to zachęcająco do dalszej pracy.

Pogłębienie i uporządkowanie wiadomości uczniów winno dać w rezultacie uzupełnienie luk, zaprowadzić ład i porządek. Praca tu musi iść według opracowanego uprzednio przez nauczyciela

planu: uczniowie z biegiem czasu również przyzwyczają się do planowego wypowiadania swoich myśli. Jeżeli w tej części lekcji posługuje się nauczyciel środkami poglądowemi, co przy przeważającej ilości tematów winno mieć miejsce, to dążyć należy do takiego postawienia pracy, aby pytał przedewszystkiem ten, który nie wie, a więc uczeń.

Synteza całości, przeprowadzona zapomocą pytań nauczyciela, powoduje utrwalenie wiadomości; kładziemy nacisk na tę część lekcji szczególnie wtedy, gdy opracowywany materjał nie jest środkiem, który swoją rolę spełnił i może odejść w cień zapomnienia, ale celem. Tu też zwracamy uwagę większą niż w części poprzedniej na uczniów słabszych, pasywnych: jeśli nie mogą samodzielnie zdobywać, niech przynajmniej dziedziczą i z próżnemi rękoma z lekcji nie wychodzą.

Zakończenie lekcji przez odczytanie wierszyka wpływa dodatnio na podniesienie zainteresowania dzieci, tworząc łagodne przejście od wysiłku do odpoczynku. Jeśli wierszyk jest nieduży dobrze jest nauczyć go dzieci na pamięć: przyda się im np. przy grach towarzyskich. Podanie autora utworu jest nieodzowne.

2-ga lekcja: **Nauka czytania i pisania.**

Cel lekcji: zapoznanie z dźwiękiem i literą r.

Przebieg lekcji:

I. Podpisanie obrazka.

N. Antoś powie nam głośno i wyraźnie, co narysowane jest na tablicy?

U. ...rak.

N. Napiszę na tablicy wyraz *r a k*.

II. Analiza wyrazu.

1) wzrokowa.

N. Ile literek jest w tym wyrazie? Które znacie? A która literka jest nowa? Włodek podkreśli nową literkę grubą kreską.

U. Ja znam wszystkie literki w tym wyrazie: ta pierwsza nazywa się *r*.

2) słuchowa.

N. Wymówimy wszyscy powoli ten wyraz i przekonamy się, czy Bronek dobrze powiedział? (rrr-a-k). Co słychać na początku wyrazu? (odpowiedzi trafne, głos: Bronek dobrze powiedział).

III. Utrwalenie.

N. Tadek pokaże nam literkę *r*, a my będziemy uważali, czy on to dobrze zrobi. Jaką on literkę pokazał? Gdzie jest

jeszcze literka *r*? (Wyraz napisany jest trzykrotnie, wtem raz rozstawionemi literami). Jak się nazywa ta literka? A ta?

IV. Synteza wyrazu.

N. Kto potrafi ten wyraz przeczytać? Prawie wszyscy! Najpierw przeczyta Antoś, teraz Zygmuś, jeszcze Henio. Przeczytamy wszyscy, tylko cicho. Powtórzy Oleś, Genio, Franek (słabi).

V. Pisanie literki i wyrazu.

N. Popatrzcie teraz, jak ja pisze ten wyraz (stoję bokiem do uczniów). Jaką literkę już napisałam? Co się najpierw pisze?
U. Laskę — tak, jak przy *m*.
N. Co piszemy potem?
U. Kreskę wygiętą.
N. Jakie literki jeszcze mam napisać? Gdzie piszemy literkę *a*? Tak, obok, też tak nisko, jak literkę *r*. A jaką teraz mam napisać literkę? Kto przeczyta, co napisaliśmy? Teraz napiszemy wszyscy literkę *r* w powietrzu. Kto ładnie napisze literkę *r* na tablicy? Wymawiaj powoli, co piszesz. Jeszcze ktoś napisze tę literkę! Czy on dobrze napisał?
U. On źle napisał, krzywo.
N. Tak, laska musi być prosta, chodź, popraw! Zygmuś jeszcze raz napisze literkę *r*. Jaką literkę on napisał? Czy dobrze? Stefek napisze cały wyraz. Kto napisze jeszcze raz? Boleś przeczyta, co napisał Czesio.

VI. Rysunek i podpis.

N. Idźcie wszyscy do tablic, narysujcie raka i podpiszcie rysunek. (Wzdłuż 3 ścian są tablice z linoleum. Dzieci wychodzą rzędami i przystępują do pracy. Podczas rysowania chodzę i obserwuję pracę uczniów, pytam, jaki wyraz podpisano, jak się nazywają literki, czy we właściwy sposób napisano i t. d.). Po wykonaniu rysunku i podpisaniu dzieci przechodzą wdłuż tablic, obserwują pracę swych kolegów, poczem przez głosowanie oceniają, czyje prace najbardziej im się podobają.

Omówienie lekcji. Opracowanie metodyczne każdego rozdziału elementarza dzielę na trzy części: zapoznanie znową literą i nowym dźwiękiem, zdobywanie metody czytania i wprawę w czytanie i pisanie. Wyżej podana lekcja jest pierwszą częścią opracowania rozdziału. Składa się z sześciu części, oznaczonych cyframi rzymskiemi. W czasie lekcji duży nacisk kładę na wyrobienie w uczniach samodzielności, — na zdobycie przez nich metody pracy: przy zapoznaniu np. z nowym wyrazem pierw-

sze pytania, które skierowuje do klasy brzmią: — Co potraficie z tego wyrazu przeczytać, która tu litera jest nowa, kto się domyśla, jak tę literę należy przeczytać, dlaczego i t. p. Po pewnym czasie pytania moje są zbyteczne: uczniowie sami zaraz po napisaniu przeze mnie wyrazu odnajdują nową literę, odczytują wyraz (elementy znane) i starają się samodzielnie wywnioskować, jak się daną literę czyta. Oczywista, pracę tę wykonywa aktywna część klasy, część pasywna przyjmuje biernie wyniki samodzielnej pracy swych kolegów. Dążę jednak usilnie, aby część aktywna w szybkiem tempie powiększała się. Stopniowanie trudności i indywidualizowanie w postaci powoływania uczniów słabszych do prac łatwiejszych, podkreślania choć skromnych, ale dodatnich wyników ich wysiłku, sprawi że początkowo liczna część pasywna topnieje jak śnieg pod wpływem wiosennych promieni słońca. Rysunek oraz podpisywanie pod nim wyrazów i zdań zaspakajają popęd dziecka do działania, ruchu, tworzą płodozmian umysłowy, pozwalają nauczycielowi zorjentować się w wyniku jego pracy: przestudjowanie rysunku dziecka dostarczy o nim dużo wiadomości. Obserwowanie prac innych uczniów wyrabia w dzieciach krytycyzm, wpływa pobudzająco na chęć wyróżnienia się w pracy.

3-cia lekcja: **Rachunki.**

Treść rzeczowa: 1. Janek i Jacek łowią raki. 2. Wycinanie raków z papieru.

Treść rachunkowa: dodawanie, odejmowanie, dopełnianie, rozkładanie i liczenie kompleksami w zakresie 10.

Przebieg lekcji:

1. Zadanie powiastkowe.

N. Opowiem wam, jak dwaj chłopcy łowili raki.

a) Janek z Jackiem chcieli mamusi zrobić niespodziankę. Poszli nad rzekę i wrzucili do wody na sznurku kawałek mięsa. Raki poczuły mięso, wyszły z nor, a chłopcy je wtedy łapali. Janek złapał 4 raki, a Jacek 6. Który więcej, o ile, ile Jankowi brak, aby miał tyle, co Jacek? Jak zrobić, aby obaj mieli jednakowo, ile miałby wtedy każdy?

b) Janek nie prosił Jacka o raka, bo chciał sam dla mamusi nałapać. Poszli obaj w drugie miejscie (tu raki już przestraszyły się) i teraz Jankowi udało się lepiej: złapał 5 raków, a Jacek tylko 2. Ile teraz każdy z nich ma raków, który mniej, o ile, ile Jackowi brakowało do 10, a ile Jankowi?

c) Chłopcy siedzieli jeszcze chwilkę w tem miejscu, ale raki nie wychodziły do mięsa. Poszli gdzieindziej, ale też napróżno. Wyciągają sznurek, a mięsa ani kawałka... Co się z niem stało? — A może i raki nam pouciekały! — zawołał Janek. Każdy wysypał swoje raki z woreczka na trawę i dalej liczyć. Janek ustawił swoje raki trójkami. Ile musi być trójek, aby by-

ło 9? I były trzy trójki: Janek miał wszystkie raki. A cóż Jacek? On liczył swoje raki dwójkami. Naliczył trzy dwójki i jednego. To ile miał raków? Ile mu zginęło? Ile mu teraz brakowało do 10? Ile miał mniej od Janka? Jak zrobić, aby obaj mieli jednakowo? Janek chciał tak uczynić, ale Jacek mu podziękował. Dlaczego?

2. *Wycinanie raków z papieru.*

Ładna była powiastka? Zmęczyła was? A czego nauczyliście się? Kto chciałby teraz wycinać raki z papieru? Prawie wszyscy! Dobrze. (Rozdaje za pośrednictwem uczniów po jednym szablonie na ławkę). Policzcie, ile ma nóg rak z każdej strony tułowia?

Z jednej strony tułowia ma rak 5 nóg i z drugiej 5, to razem 10.

Kto mi to ładnie powtórzy? Heniek zapisze na tablicy. Ile mniejszych nóg ma rak i ile większych?

Mniejszych nóg ma 4 z jednej — 4 z drugiej, to 8 i 2 duże nogi to razem 10.

Stefek zapisze to. Jak to on powinien zapisać? Czy dobrze wykonał? Antoś, Józio i Adaś rozdadzą papier kolorowy (czarny i czerwony) i ołówki. Kto otrzyma niech zaraz obrysuje dokładnie ciało raka. (Dzieci otrzymują następnie nożyczki, klej i papier szary do naklejania). Które dzieci chciałyby na jednym arkuszu razem nalepiać raki? (Tworzą się grupy po 3, 4, 5 dzieci i rozpoczynają wycinanie). (Po wykonaniu pracy). Policzcie, ile raków czerwonych, a ile czarnych nalepiłyście na arkuszu?

U nas są 4 raki czerwone i 2 czarne, to razem 6. My mamy 5 i 2, to razem 7 (i t. d.).

Zapiszcie u góry, ile kto ma nalepionych raków.

Proszę pani, ja napiszę u nas: „to są raki"?

Dobrze, możecie to wszyscy podpisać. Jakie głosy słyszymy w słowie „raki"? (Po podpisaniu następuje zebranie i omówienie robót dzieci. Najlepiej wykonane zawieszane są na ścianie).

Omówienie lekcji. 1. T r e ś ć r z e c z o w a. Zbiór zadań — chociaż na półkach księgarskich można go znaleźć w wielkim wyborze — coraz mniej ma zwolenników. Dzięki tradycji, trzyma się jeszcze dość mocno i — jeżeli chodzi o szkołę średnią, a nawet i starsze klasy szkoły powszechnej — nie można mu odmówić pewnej użyteczności, co jednak robi zbiór zadań w niższych klasach szkoły powszechnej, tego naprawdę nie można zrozumieć. Komu on potrzebny? uczniowi? nie! bo treścią tych zadań dziecko się wcale nie interesuje z łatwo zrozumiałych względów. A więc może nauczycielowi? Też nie: tyle materjału nasuwa życie codzienne dziecka, najbliższe jego środowisko, że nauczyciel bez trudu wybierze kwestje pociągające umysł ucznia

i przyzwyczai go do stosowania rachunku w życiu codziennem. A to przecież jest głównem zadaniem szkoły. Szczególnie w klasie I-ej dziwnie wygląda zbiór zadań (choćby nawet obrazkowy) w ręku ucznia, który nie umie jeszcze pisać ani czytać... Czyż nie szkoda pieniędzy? Stojąc na stanowisku jak najbliższego kontaktu szkoły z życiem, a nie podręcznikiem, tematy do zadań biorę stale z pogadanek, czytanek, zabaw i gier oraz prac ręcznych. Jakaż to bogata, niewyczerpana kopalnia tematów, a co najważniejsze wszystkie one wzięte są ze sfery zainteresowań dziecka i wykazują mu mniej lub więcej wyraźnie potrzebę nauki rachunków.

W pierwszej części tej lekcji zaczerpnięto temat z pogadanki, tworząc zadanie powiastkowe o 3 obrazkach. W drugiej połączono rachunki z robotami ręcznemi. W obu wypadkach treść zadań daje bogaty materjał do ćwiczeń rachunkowych.

Rozstaliśmy się z elementarzami starego typu, zawierającemi na jednej i tej samej stronicy szeregi wyrazów bez żadnego związku z sobą, a wprowadzamy elementarze powiastkowe o treści dostępnej i interesującej dziecko, — weźmy rozbrat i ze zbiorami zadań o tej samej konstrukcji, a niewątpliwie sporo nudy zniknie z naszych szkół.

2. *Treść rachunkowa*, jak to zaznaczono na początku, obejmuje dodawanie, odejmowanie, dopełnianie i rozkładanie oraz liczenie kompleksami (dwójkami, trójkami, czwórkami, piątkami), nie uwzględniono natomiast zupełnie mnożenia ani dzielenia. Wprawdzie program ministerjalny poleca wyraźnie przerobienie tych działań w zakresie 10, ale w jakim celu? Dodawanie i odejmowanie potrzebne jest dziecku w życiu codziennem, dopełnianie i rozkładanie nieodzowne będzie przy przekroczeniu dziesiątki (np. $7 + 8$; $15 - 6$), liczenie kompleksami znakomicie sprzyja pogłębieniu pojęcia liczby i najzupełniej wystarcza do szybszego wykonania obliczenia, ale mnożenie i dzielenie? Jakaż potrzeba natury praktycznej lub metodycznej przemawia za wprowadzeniem tych działań? Zdaje się, że poszukiwania byłyby bezowocne. Ewolucja myśli matematycznej wykazuje, że te dwa działania powstały znacznie później pod wpływem potrzeby stosowania skrótów dodawania i odejmowania liczb w zakresie większym niż 20; celowość wprowadzenia mnożenia i dzielenia wystąpi dopiero wyraźnie w zakresie 100.

Pierwsza dziesiątka jest fundamentem, na którym oprze się cały gmach rachunków. Dlatego też wydaje się rzeczą konieczną poświęcenie temu zakresowi znacznej ilości czasu, mniej więcej (zależy to od poziomu klasy) do końca lutego. Jeżeli pierwsza dziesiątka będzie opracowana solidnie, to druga nie sprawi uczniom wiele kłopotu: wystarczy tylko ustopniować należycie materjał, zwrócić dzieciom uwagę na szereg sposobów wykonywania rachunku, a praca pójdzie szybko i składnie.

OCHĘDALSKI HENRYK.

W sprawie artykułu

„Z metodyki postępowania nauczyciela w środowisku wiejskiem“.

W numerze 4 miesięcznika „Szkoła i Nauczyciel" p. St. S. w artykule „Z metodyki postępowania nauczyciela w środowisku wiejskiem" poruszył sprawy bardzo żywo interesujące ogół nauczycielstwa, pracującego na wsi. Tak, to są słabe strony, których winniśmy się wyzbywać, lecz niestety, wprost z dniem każdym przybywa nam ich coraz więcej.

Tak dłużej być nie może. Nauczyciel świadom swego posłannictwa, nauczyciel-oracz zachwaszczonych ugorów polskich, nauczyciel-krzewiciel oświaty wśród ludu, nauczyciel-wychowawca narodu musi zabrać się do pracy i to pracy twórczej.

Przedewszystkiem w pracy swej winien nauczyciel wytknąć sobie cel: wychowanie światłego obywatela. Cel ten może osiągnąć przez: rzetelną pracę nad powierzoną dziatwą, wykonywanie Dekretu o obowiązku szkolnym, świadome dążenie do likwidacji szkół 1 i 2-klasowych, uświadamianie starszego społeczeństwa oraz udział w życiu kulturalno-oświatowym wsi.

Zdziwi może niejednych żądanie rzetelnej pracy nad powierzoną dziatwą. — Jakto? więc już tak źle pracujemy, że należy nas aż napiętnować? — Tak. Wglądnijmy w samych siebie, ale nie okiem pobłażliwem, lecz krytycznem, zanalizujmy naszą pracę dokładnie, a napewno coś się tam znajdzie. Tylko u jednych to coś będzie małem, u innych zaś wzrośnie do potwornych rozmiarów. Nie przeczę, wielu w naszych szeregach spotykamy ludzi idei, patrjotów nauczycielskich, rozumiejących swe zaszczytne obowiązki, ale także i wielu jest takich, którzy uważają swą pracę codzienną za jakiś ciężar przygniatający ich, za rzecz krępującą swobodę ruchu, paraliżującą całodzienne plany. Ale, co gorsze, jest i nieliczna garstka takich, którzy wprost nawet lekceważą sobie swe obowiązki. Ci ludzi zazwyczaj nie uznają żadnych organizacyj nauczycielskich, ale mimo to Ogniska powinny dążyć do jak najszybszego pozbycia się tego balastu, gdyż w przeciwnym razie nigdy nie wywalczymy sobie odpowiedniego autorytetu.

Na pracy prowadzonej z zamiłowaniem i oddaniem poznają się przedewszystkiem rodzice i zaczną, chociaż powoli, interesować się życiem szkolnem. A pamiętajmy i o tem, że lud nasz jest nieufny, niekiedy bardzo długo zachowuje się w stosunku do nauczyciela z pewną rezerwą, ale gdy się przekona o jego bezinteresowności, przyjdzie mu z pomocą. Dzięki takiej pracy

będziemy mogli podnieść poziom naszych szkół, który w tak wielu wypadkach jest bardzo niski.

Zainteresowanie rodziców trzeba umiejętnie wykorzystać przez urządzanie konferencyj rodzicielskich, na których należy omówić stosunek domu do szkoły, program nauki (aby nie powtarzały się na zapadłych wsiach dość częste zdania, że nauczycielowi nie chce się uczyć i dlatego prowadzi dzieci w pole, nad rzekę lub do lasu), przymus szkolny i wynikające z niego obowiązki dla rodziców i opiekunów dzieci. pożytek, płynący z nauki robót ręcznych, rysunków i gimnastyki, a którego to rodzice zupełnie nie znają i t. d.

Tylko praca w ten sposób poprowadzona może wydać pewne wyniki. Znam wypadek, gdzie nauczyciel b. źle przyjęty przez ludność wsi, w której nigdy przedtem nie było szkoły i posiadający jak najgorsze warunki pracy, tak życzliwie usposobił w krótkim czasie ludność do szkoły, że ta strzegła jej, jak oka w głowie, nie żałując na nią wydatków, a za punkt honoru postawiła sobie posyłanie dzieci do szkoły do końca roku szkolnego (frekwencja dzieci wynosiła w m. czerwcu od 90 do 95%) i to w roku 1917, kiedy nikt nie myślał jeszcze o przymusie szkolnym.

Na konferencjach rodzicielskich należy również mówić o pożytku, płynącym ze szkół wyżej zorganizowanych, oraz o niewystarczalności szkół 1-kl. i 2-klasowych. Ostrzegam jednak, że do tej pracy należy zabrać się taktownie i oględnie. Praca taka, prowadzona u podstaw umiejętnie, da nam więcej pożytku, aniżeli niejedne przeprowadzone na zjazdach nauczycielskich szumne rezolucje, domagające się od rządu likwidacji szkół 1 i 2-klasowych. Byłem świadkiem, jak na zebraniu gminnem gospodarze pewnej wsi domagali się stanowczo zlikwidowania szkół 1-klasowych na korzyść wieloklasowych, popierając swój wniosek całkiem rzeczowemi argumentami. A jednak, czy robi się coś w tym kierunku? Owszem robi się, ale całkiem co innego. Znam nauczycieli, którzy poruszali wszystkie sprężyny, aby nie likwidować ich jednoklasówek. I to są światłodawcy?!

Na terenie Kuratorjum Łódzkiego są powiaty, w których przymus szkolny dla dzieci od 7 do 14 lat jest już wprowadzony od szeregu lat (łódzki) i dzięki temu rokrocznie likwiduje się po kilka szkół 1-kl. na korzyść wyżej zorganizowanych. A staje się to dzięki wytężonej pracy władz szkolnych, jak również i nauczycielstwa. To samo może być i w innych powiatach — tylko trzeba odrobiny dobrej woli.

A teraz przejdę do pracy pozaszkolnej, na które Związek P. N. S. P. kładzie tak wiele nacisku. Nauczyciel na wsi winien być nietylko wychowawcą, ale i społecznikiem. Około jego osoby winno się skupiać całe życie społeczne, gospodarcze i kultu-

ralno-oświatowe wsi. On winien wszelkiej pracy nadawać kierunek. Takich nauczycieli wieś nasza potrzebuje.

Słyszy się niekiedy o nauczycielu-oświatowcu, który urządzał odczyty i przedstawienia, założył czytelnię i bibljotekę, o nauczycielu-społeczniku, który zorganizował straż ogniową, kółko rolnicze, koło młodzieży, biorącym udział w Radzie gminnej i t. d. i t. d. Ale dlaczego jednak tak mało słyszy się o nich? Zgodzę się i z tem, że praca ta jest może z pomiędzy wszystkich najniewdzięczniejszą, ale czyż mamy się tem zrażać?

Im więcej przeciwności, im więcej samozaparcia się, trudu, tem słodszy wynik. Dzięki takiej pracy wychowamy sobie ludzi światłych, ludzi czynu, podniesiemy swój autorytet, zdobędziemy poważanie dla siebie i „rząd dusz", o który ubiegają się najrozmaitsi niepowołani apostołowie.

GACKI WŁADYSŁAW.

Program literatury polskiej w szkole średniej.

Program literatury, obowiązujący w szkołach średnich od r. 1920/21, naogół przychylnie był przyjęty przez nauczycielstwo jako reforma pożyteczna, usuwająca w tej dziedzinie chaos, absurdy w rodzaju tych, o jakich wspomina p. A. Baumfeld: w 5-ej kl. polecono przeczytać: „Zamek Kaniowski", „Maraton" i „Nieboską Komedję" — jedno po drugiem; w jednym z programów wyjątki z „Żywota" przeznaczone były dla klasy 3-ej (patrz: „Nowe Tory", luty 1911 r., str. 140).

Program urzędowy zawiera głęboko sięgające wady: do ich wykrycia dochodzi się drogą teoretycznych rozważań; praktyczne jego stosowanie nastręcza znaczne niedogodności, podrywające wiarę w celowość wysiłków młodzieży i nauczyciela.

W programie kłócą się dwa różne systemy: historja literatury, w zakresie elementarnym, jako przedmiot nauczania (patrz: „Język polski" str. 248—9, str. 160, str. 144) i lektura wybranych dzieł jako ośrodek nauczania języka ojczystego; zupełną jednak przewagę ma system pierwszy.

Wiadomem jest, że program mógł powstać jako wynik kompromisu dwóch ścierających się poglądów dydaktycznych, przyczem jedna ze stron, czując swą przewagę, okazała skłonność do ustępstw nieznaczną. Jeżeli w polityce kompromis jest pożyteczny, bo konieczny, to w programie szkolnym jest wręcz szkodliwy; program szkolny, rozumiany jako „wybór i uporządkowanie materjału i podział jego według poszczegól-

nych klas" (patrz Regener, Zasady dydaktyki, str. 107), wtedy uznany być może za odpowiedni, jeżeli obejmować będzie naukę nie ze względu na jej treść, samą w sobie, ale w jej związku z całkowitym procesem wzrostu i rozrostu dziecka, młodzieży. Byłby to program jednolity, jako oparty na jednej kierowniczej zasadzie: na naukowej wiedzy o rozwoju psychiki młodzieży. Ze względu na te właśnie cele, jakim służyć ma program szkolny, postulat jednolitości, rozumianej jako oparcie go o jedną kierowniczą zasadę, ma znaczenie pierwszorzędne. Z dwóch programów szkolnych zawsze lepszy ten będzie, w którym postulat jednolitości gruntowniej i rzetelniej zostałby urzeczywistniony, choćby naczelna zasada, na której wspierałby się cały program, była fałszywa lub słaba wobec argumentów nauki. System jednolity przez to samo jest mniej szkodliwy, w praktycznem bowiem zastosowaniu jednolitego programu wymagania względem nauczyciela i młodzieży, będą ściśle i wyraźnie określone i jako takie mogą być wypełnione. Niema tu miejsca dla dezorjentacji, dowolności, prowadzącej na bezdroża, niebezpiecznych eksperymentów. Jest tylko rutyna, ale przeciwko niej dziecko ma cudowny środek samoobrony, stwarzając własnym wysiłkiem w swej świadomości dwa odrębne światy: życia szkolnego i życia pozaszkolnego, w których przyzwyczajenia myślowe i czynne są wzajem od siebie niezależne.

Dziesięć, dwadzieścia lat temu wszyscy uczyliśmy się w mniejszym lub większym zakresie historji literatury polskiej, rosyjskiej, francuskiej, czy niemieckiej — z podręczników. Wiadomo, jak mało wynieśliśmy korzyści z tej „nauki", ale też i pożądany rezultat bywał osiągany nieznacznemi wysiłkami ucznia. Istotną trudność stanowiła tu konieczność opanowania obcego języka (np. w szkołach rosyjskich w b. Kongresówce), natomiast sam system był nieskażitelnie czysty: należało znać podręcznik, to znaczy, umieć opowiedzieć „swojemi słowami" podane do użytku młodzieży „gotowe" charakterystyki autorów. Wymagania były tu przejrzyste, nie powodowały wielkich wysiłków, lektura urzędowa pobieżna. Lektury, stanowiącej przeżycie duchowe, uczeń szukał sobie poza szkołą i tę nierzadko znajdował.

Jeżeli zadamy sobie trud sporządzenia tablicy, ilustrującej według wieków i klas szkolnych rozłożenie materjału, objętego programem literatury w szkole średniej, przekonamy się poglądowo, iż historja literatury ma zupełną przewagę nad zasadą lektury, jako ośrodka nauczania ojczystego. Program oszczędził klasę V-tą, wyjmując ją z pod tego rygoru. Właściwy kurs literatury rozpoczyna się w klasie VI-ej i obejmuje np. na wydziale fizyko-matematycznym najwybitniejszych autorów wieku 16, 17, 18 i 19, a więc urywki lub całe utwory J. Kochanowskiego, P. Skargi, J. Krasickiego, oraz „Odę do młodości",

ballady, „Dziadów" cz. II-a i IV-ta, Sonety Krymskie, „Farys" i „Konrad Wallenrod". Jeżeli dołączy się do tego lekturę uzupełniającą (obszerność jej wprawdzie „wynika jedynie z chęci zapewnienia swobody nauczycielowi" — patrz „Język polski" str. 33), obejmującą dzieła: „Żywot" M. Reja, „Dworzanin" Ł. Górnickiego, proza historyczna: Długosz, Modrzewski, Orzechowski; wybór poezji Szymonowicza, Szarzyńskiego, Morsztyna, Potockiego, „Psalmodja polska" Kochowskiego; proza historyczna Naruszewicza, Staszyca, Kołłątaja, Konarskiego, satyry Naruszewicza, „Przypadki M. Doświadczyńskiego", „Pan podstoli" M. Krasickiego, poezje Trembeckiego, Karpińskiego, komedje Zabłockiego, Niemcewicza — komedja, powieść, „Śpiewy historyczne", „Jeszcze Polska nie zginęła", „Hymn do Boga" Woronicza, „Barbara Radziwiłłówna" Felińskiego, — otrzymamy w ten sposób w ogólnych zarysach kurs elementarny historji literatury, objęty przeciętnym szkolnym podręcznikiem: I. Chrzanowskiego, braci Mazanowskich, czy Króla i Nitowskiego.

Klasa VI-a została wyjątkowo uprzywilejowana, zarówno w dziale lektury podstawowej, jak uzupełniającej.

W kl. VII-ej młodzież czyta: „Dziadów" cz. III, „Ustęp", „Księgi narodu i pielgrzymstwa", „Pana Tadeusza", „Śluby panieńskie", Słowackiego: „Kordjan", „Hymn o zachodzie słońca", „Anhelli", „Grób Agamemnona", „Beniowski", „Testament mój", „Tak mi dopomóż, Chryste Panie Boże".

Lektura podstawowa w kl. VIII-ej: „Nieboska komedja", „Irydjon", „Przedświt", „Psalm dobrej woli", „W tatrach i nad głębiami", Asnyka i „Lalka", Prusa; wybór prozaików polskich wieku XIX i XX np. z pism Jana i Jędrzeja Śniadeckich, M. Mochnackiego, A. Mickiewicza, Z. Krasińskiego, J. Klaczki, J. Szujskiego, B. Trentowskiego, K. Libelta, B. Prusa, St. Szczepanowskiego, St. Witkiewicza, A. Świętochowskiego, K. Morawskiego.

W dziale lektury uzupełniającej, przeznaczonej dla klasy VII-ej i VIII-ej na 37 wymienionych dzieł wypadają 24 utwory poezji romantycznej lub rozprawy do tejże odnoszące się; 19 utworów, pisanych mową wierszową; w dziale monografji na ogólną liczbę 26 — 21 dotyczy poetów romantyków.

Z powyższego zestawienia wynika, że:

1. młodzież czyta utwory literackie w porządku chronologicznym, poczynając od klasy VI-ej;

2. właściwy kurs literatury w dziale lektury podstawowej obejmuje autorów wieku XVI, XVIII i XIX (romantycy, Fredro i „Lalka" Prusa);

3. zarówno w dziale lektury podstawowej jak uzupełniającej i monografji, ma zupełną przewagę poezja romantyczna.

Program rozgranicza cele materjalne i formalne nauczania języka ojczystego. Cele materjalne brzmią: 1) nauczyć po-

prawnie i biegle mówić i pisać; 2) nauczyć czytać utwory prozaiczne i poetyczne z należytem zrozumieniem i odczuwaniem ich treści i formy, nauczyć analizowania, wyjaśniania i samodzielnego przyswajania sobie tekstów, wzbudzić zamiłowanie do lektury.

Poczem następuje wyjaśnienie: „W obydwóch tych punktach mówi się już nie o wiedzy, ale raczej o umiejętności, do której się dochodzi drogą dłuższego ćwiczenia" (str. 47). W tem pojmowaniu tylko cel, oznaczony w p. I. A. 1., jest właściwym celem materjalnym, cel zaś, określony w p. I B. 1., dotyczy, „odczuwania treści i formy" wybranych dzieł, „wzbudzania zamiłowania do lektury", jest celem formalnym. Punkty: II. 1 i II. 2 są tylko jego rozwinięciem, bo czemże jest umiejętne czytanie utworów literatury pięknej, jeżeli nie umiejętnością „pełnego i konkretnego ujmowania zjawisk życia i przedewszystkiem świata wewnętrznego człowieka" (p. II. 1). A to zamiłowanie do literatury, nie literatura jako wiedza, „kształci wyobraźnię i smak estetyczny, uszlachetnia i rozwija uczucia" (p. II. 2). To teoretyczne rozgraniczenie, sztuczne szufladkowanie pojęć, oderwanych od procesów rozwoju młodzieży, są bez znaczenia dla sprawy nauczania. Pozostają więc dwa zasadnicze punkty wytyczne: a) szkoła powinna nauczyć biegle i poprawnie mówić i pisać; na stopniu wyższym umiejętność ta winna być bardziej świadoma, to znaczy, opierać się na określonym zakresie wiadomości naukowych; b) należy tak prowadzić lekturę utworów pięknych, aby „język ojczysty wywierał głęboki wpływ wychowawczy na kształtowanie się charakterów młodzieży", (str. 54), aby rozwijał „świadomą miłość jęzvka ojczystego, kultury narodowej" (str. 49) i ogólnoludzkiej.

Z czego wynika, że mając do spełnienia tak doniosłą, pierwszorzędną rolę wychowawczą, program języka ojczystego powinien być głównym ośrodkiem zainteresowania młodzieży; tak ma być ułożony, aby na każdym poziomie, w każdej klasie, stosownie do wieku uczniów, odpowiadał właściwym zainteresowaniom, rozumianym „jako symptomaty potrzeb rozwoju młodzieży" (Dr. Ed. Claparède).

Czy program istotnie postulat ten realizuje?

Klasa IV i V przypada na okres młodzieńczości, zapełnia je młodzież od lat 13 do 15; właściwem dla tego wieku jest zjawienie się „zainteresowań oderwanych prostych" (Ad. Ferriere, dyrektor Instytutu Pedag. im. J. Rouseau w Genewie). „Okres ten cechuje skupienie zainteresowania na małej liczbie przedmiotów. Często stwierdza się jedno tylko zainteresowanie, które jest jakoby ogniskiem, dookoła którego obracają się wszystkie zajęcia, wszystkie myśli młodego chłopca lub młodej dziewczyny: malarstwo, muzyka, takie lub inne zajęcie dobroczynne, takie lub inne kolekcjonowanie, takie lub inne towa-

rzystwo. Wartość (moralna, estetyczna) tych zajęć zaczyna również brać górę nad często intelektualnem zainteresowaniem" (Ed. Claparède. Psychologja dziecka, str. 137"). Dlatego też lektura w tych klasach „Iljady", „Odyssei", „Ogniem i mieczem", „Pana Tadeusza" jest pożyteczna, z tem jednak zastrzeżeniem, że na tym poziomie nauczyciel powstrzyma się od właściwej analizy treści i formy; wystarczyć tu powinien plan zwięzły i przejrzysty, systematyzujący treść, przebieg akcji. Musimy mieć na uwadze, że dla młodzieży w tym wieku zetknięcie z dziełem sztuki ma wartość wychowawczą jedynie jako żywy rzut oka — ogólny i ogarniający całość; w tym momencie widzenia, olśnienia, wrażenia, które na tym poziomie nie jest jeszcze przeżyciem artystycznem, — tkwi cała wartość wychowawcza. Zwróci więc nauczyciel uwagę na poprawne, możliwie piękne czytanie na głos; zachęci do poprawnego czytania. Sam tu powinien być wzorem; jeżeli tej umiejętności nie posiada, ma obowiązek jej nabycia. Powstrzyma się nauczyciel od wałkowania, proszkowania treści, rozdłubywania formy. Niezawodnym środkiem obrzydzenia samego dzieła są te „rozbiory metodyczne", o których wyraził się krytyk i poważny znawca literatury, że na połowę pytań, zawartych w „metodycznym" zbiorku, sam nie mógłby dać odpowiedzi. Bądź co bądź literaturę piękną należy tak czytać, aby jej młodzieży nie obrzydzać. Pytania nauczyciela winny sięgać i docierać do żywych i własnych wrażeń, odbieranych przez ucznia, a umiejętność tworzenia i formułowania tych pytań nie wynika z samej znajomości dzieła i arkanów analizy literackiej, lecz ze znajomości psychiki młodzieży. Psycholog jest tu bardziej potrzebny, niż literat. Przykładem metodycznego pedantyzmu może służyć pytanie: „Ile razy poeta użył w roz. I („Ogniem i mieczem") słowa „nagle" i jaki obraz po użyciu tego określnika roztoczył?" (patrz „Język polski", str. 490). Pedantyzmowi należy przypisać uwagę: „O tem, że książę (Wiśniowiecki) inaczej się przedstawia w historji, na tym stopniu n i e w o l n o wprost wspominać" (tamże — str. 493). A jeżeli uczniowie sami zapytają: czy tak było naprawdę? czy ci ludzie, Kmicic, Skrzetuski, Wiśniowiecki żyli w rzeczywistości? co o nich wiemy skądinąd? A niezawodnie zapytają i pytają. Czy im w tym wypadku n i e w o l n o wspominać, jak było naprawdę? Weychert-Szymanowska, przewidując te naturalne pytania i mając z niemi do czynienia, jest innego zdania (patrz Stylistyka — str. 130). Kategoryczny i nie umotywowany zakaz: „nie wolno" przeniesiony tu został ze słownictwa innej, nie oświatowej „dekasterji".

Lektura uzupełniająca dla kl. IV-ej i V-ej uzupełnia podstawową przez wprowadzenie „Potopu", „Krzyżaków" i „Pana Wołodyjowskiego". Czy nie wystarczyłby dla celów wychowawczych, o których mówi program, jeden utwór literatury bohatersko - batalistycznej?

Budzące się w tym okresie życia młodzieży zainteresowania społeczne nauczyciel zadowolić może w pewnej mierze przez odpowiedni wybór nowel Prusa, Orzeszkowej, Konopnickiej, Dygasińskiego, nie pomijając nigdy „Syzyfowych prac"; „Placówkę" z pożytkiem się czyta w klasie VI-ej lub VII-ej.

Wiek od lat 16 do 19 to okres żywiołowego zainteresowania się wiedzą, „ogarniającą oderwane zagadnienia złożone, jak biologja, psychologja, filozofja, religja, nauki społeczne, ekonomiczne, polityczne, prawnicze" (Ed. Ferriere). Nie wszyscy osiągają ten stopień rozwoju; większość zatrzymuje się na stopniu poprzednim. Ze względu jednak na to, że w tym okresie życia młody człowiek zaczyna już szukać dla siebie miejsca w życiu, marzy o przyszłej karjerze życiowej lub ją w sobie postanawia, częstokroć przez warunki zewnętrzne zmuszony jest myśleć o bliskim wyborze praktycznego zawodu, zainteresowania te mogą występować choćby w formie odpowiednich żywych wrażeń, skłonności, wyczuć. Z tym faktem program literatury winien się liczyć: zainteresowania idą tu wybitnie w kierunku współczesności.

Według programu klasa VI-a czyta w chronologicznym porządku autorów wieku XVI, XVII, XVIII i XIX (utwory Mickiewicza, napisane przed rokiem 1830); uzupełnia lekturę podstawową przez czytanie autorów, należących do tych samych epok; do współczesnych odnieść tu można tylko Prusa. Klasa VII-ma czyta utwory Mickiewicza, Słowackiego, Fredry, uzupełnia w przeważnej mierze przez czytanie utworów romantycznych; figurują tu również „Ludzie bezdomni". Klasa VIII-ma czyta utwory Krasińskiego, Asnyka, wybór prozaików w. XIX i XX-go, wobec tej jednak listy jesteśmy w kłopocie, którego z wymienionych możnaby odnieść do w. XX-go?

Chronologiczny układ materjału nie odpowiada ani ewolucji, ani treści żywiołowych zainteresowań młodzieży, przeto cele formalne, określone przez program, tą drogą są nie do osiągnięcia. Ewolucja kierunków literackich nie odpowiada ewolucji zainteresowań. Zastosowanie tu zasady: ontogeneza równa się filogenezie byłoby nonsensem. Na jakiej więc teoretycznej zasadzie, czy umotywowanych wymogach praktycznych opiera się chronologiczny układ materjału do lektury? Zdaje się, że przeczy on prawu ogólnemu, rządzącemu następczością zainteresowań, bo postęp ich idzie: od bezpośredniości i pośredniości w czasie i przestrzeni. Zresztą autor Komentarza (patrz „Język polski", str. 145) przyznaje, że „niełatwo młode umysły i wyobraźnie zachwycają się poezją w. XVI-go, nawet poezją Kochanowskiego". Następujące po tej uwadze wskazówki sprowadzają zagadnienie do konieczności ujawnienia talentu pedagogicznego. A jeżeli go niema, jak to się dzieje w ogromnej większości wypadków, talent ten bowiem należy do najrzadszych, czy wo-

bec tego lektura owa na tym poziomie nie staje się zajęciem przymusowem, nudą?

I czy jest możliwem, przy braku talentu pedagogicznego, co jest śród śmiertelnych rzeczą powszednią, przy braku samorzutnego zainteresowania w młodzieży, uniknięcie w tych warunkach werbalizmu?

Próby aktualizowania niekiedy tylko mogą być skuteczne. (tamże str. 143). Jak zaktualizować np. Długosza, Modrzewskiego, Orzechowskiego?

Nie można się też zgodzić, iżby głód młodzieży, „garnącej się do autorów nowszych, żywiej przemawiających do jej uczuć i wyobraźni, mógł zaspokoić Kraszewski" (tamże str. 63). Chłopiec w 13, 14 roku życia ma już dostatecznie rozwinięty umysł współczesności i wmówić sobie nie da, że dla niego Kraszewski jest autorem nowszym.

Program dla klasy VII-ej i VIII-ej przez wybitną przewagę poezji romantycznej, kosztem prozy współczesnej, mającej wprowadzić młodzież w epokę zainteresowań, właściwych temu wiekowi, mniej oczytanym lub wcale nieoczytanym wpajający błędne mniemanie, jakoby literatura ojczysta prawie że kończyła się na romantyzmie, nosi cechę, jakoby był ułożony przez zawodowych miłośników poezji romantycznej dla pokolenia samych poetów. Ze względu na jej niespożyte piękno, wartość wychowawczą musi ona być w programie reprezentowana, nie może więc być mowy o wyłączeniu „Ody do młodości", „Konrada Wallenroda", „Farysa", „Pana Tedeusza", „Dziadów", „Kordjana", „Balladyny", „Irydjona". Czy należyte zrozumienie „Anhellego", „Ksiąg pielgrzymstwa", „Przedświtu" — nie przechodzi możności umysłowej naszej młodzieży? Czy, zapewniając romantykom należne Im i honorowe miejsce w programie, nie należałoby ograniczyć tej lektury w ten sposób, aby uprzystępnić młodzieży literaturę istotnie nowszą i zaspokoić głód duchowy, dać im do rąk autorów, żywiej przemawiających do jej uczuć, wyobraźni i umysłu?

Na tle obecnego programu „Lalka" Prusa występuje jak intruz.

Stając nawet na stanowisku lektury podstawowej, jako uwzględniającej minimum nieodzowne utworów romantycznych, zarzut należy skierować przeciwko lekturze uzupełniającej, która w przeważnej mierze podsuwa nauczycielowi dzieła romantyczne, co czyni program jednostronnym, miast uzupełnić go przez wprowadzenie młodzieży za prośrednictwem odpowiednio dobranej prozy w sferę właściwych zainteresowań.

Proza dostojna, stanowiąca chleb powszedni ogółu ludzi, winna przedewszystkiem stanowić materjał do ćwiczeń, ona ma nauczyć biegle i poprawnie mówić i pisać, w ogromnej ilości wy-

padków ona okazuje się najskuteczniejszym środkiem zadzierżgnięcia węzła sympatji dla literatury i kultury ojczystej.

W dziale lektury podstawowej zwraca uwagę fakt: „Farys“ figuruje na liście lektury dla klasy VII-ej w gimn. typu klasycznego i humanistycznego, w klasie VI-ej w gimn. typu matematyczno-przyrodniczego. Gdyby pod temi nazwami kryła się odpowiednia treść, gdyby pomyślane teoretycznie typy spełniały wyznaczone im zadania, należałoby spodziewać się, że młodzież, kształcona klasycznie, humanistycznie lepiej może być przygotowana już w klasie VI-ej, niż uczniowie gimnazjum matematyczno-przyrodniczego do zrozumienia i odczucia tego utworu.

Wiadomem jest jednak, że typ szkoły średniej jest u nas kwestją przypadku. Przestają już one właściwie istnieć. Ze względu na wymagania, stawiane przez szkoły wyższe, istnieją obecnie gimnazja klasyczne, humanistyczne z łaciną i matematyczno-przyrodnicze — również z łaciną!

Dlaczego więc przeniesiono „Farysa“, w typie III-cim do klasy VI-ej? Umieszczanie tego symbolicznego utworu na liście lektury uzupełniającej dla klasy V-ej, jest rzeczą całkowicie chybioną, chyba że ma to wywrzeć wrażenie tylko awanturniczej przejażdżki beduina po pustyni. Zbędnem jest też umieszczanie w programie miernot literackich, jak Lenartowicz, czy Pol.

Ze względu na ramy artykułu szkic niniejszy ogranicza się wyłącznie do krytyki negatywnej, do uwydatnienia głównych braków pragramu.

Wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P. wskazówki metodyczne do pragramu gimnazjum państwowego p. t. „Język polski“, są interesującym nabytkiem naszej literatury pedagogicznej. Autorzy komentarza stoją tu na stanowisku programu już gotowego, udzielają przeto nauczycielstwu wskazówek, jak winien być wykonany.

Niema tam teoretycznego uzasadnienia samego programu, co byłoby rzeczą bardziej interesującą, pożyteczniejszą i trudniejszą. Zdaje się też, że w „Języku polskim“ zostały wyczerpane wszelkie wskazówki metodyczne ze stanowiska gotowego pragramu, zostało powiedziane wszystko dla uwydatnienia dobrych jego stron. Wady programu ujawniają się również w komentarzu: zasada lektury kłóci się tu wyraźnie z historją literatury jako przedmiotu nauczania. Tych wskazówek metodycznych brak było nauczycielstwu, co ujawniało się w różnych szkodliwych dowolnościach w nauczaniu języka ojczystego: będzie to zakorzeniony nałóg „wykładania“ (patrz „Język polski“ str. 66-7); niedocenianie ważności czytania w szkole na głos (tamże str. 93); niedocenianie recytacji (tamże str. 448—458); niedokładne czytanie (str. 109); przyzwyczajanie uczniów do operowania gotowemi sądami, zaczerpniętemi z wykładu lub

podręcznika (patrz str. 48); będzie to kaplica, rozbrzmiewająca okrzykami uwielbienia dla wszystkich świętych literatury narodowej — lekcja niezdrowa, przejęta egzaltacją, zabijająca w młodzieży zdolność krytycznej oceny zjawisk życiowych, — będzie to szablonowy dobór tematów wypracowań, zmuszający do posługiwania się oklepanemi ogólnikami, do dawania z siebie, zamiast wyrazu własnego przeżycia, wypocin pseudo-analizy literackiej (tamże str. 461—468); będzie to równomierne traktowanie lektury podstawowej i uzupełniającej, lub konkursowe ściganie się przerobieniem możliwie największej ilości utworów z działu lektury uzupełniającej (tamże str. 32, 63); wreszcie modne manjactwo w stosowaniu wykresu przy czytaniu „Trylogji", „Pana Tadeusza", w niezręcznych rękach niezawodny środek gruntownego zohydzenia w oczach młodzieży samego dzieła. Rzecz zadziwiająca: w pracy tak obszernej, bo zawierającej str. 558, o wykresach niema ani słowa!

Tym szkodliwym dowolnościom w nauczaniu, dziwactwom i manjactwom „Wskazówki metodyczne" w pewnej mierze usiłują położyć kres, przekonać nauczyciela o konieczności wyrobienia w sobie świadomego, krytycznego stosunku do stosowanej indywidualnie metody. W tem też, nie w szematach i wzorach rozbiorów, leży ich wartość.

Najbardziej interesującym, zawiera bowiem najgruntowniejsze uzasadnienie teoretyczne, jest rozdział: Nauka o języku. Jako zwolennik i pionier psychologicznego ujmowania zajwisk językowych, autor już znacznie wcześniej wypowiedział swe poglądy na sprawę (patrz praca zbiorowa: „Prądy w nauczaniu języka ojczystego r. 1908" St. Szober: „Teorja języka ojczystego w wykładzie szkolnym"; „Nowe Tory" maj 1911; St. Szober: „Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego"; St. Szober — „Metodyka"). Poglądy swe prof. St. Szober rozwinął i uzasadnił wobec nauczycielstwa w „Nauce o języku". Zdaje się jednak, że przy układzie materjału, przeznaczonego dla klasy VIII-ej, erudyta wziął górę nad pedagogiem i psychologiem, co spowodowało przeładowanie naukowym materjałem programu tej klasy i zdaje się, że w ramach ogólnego programu obecnej klasy VIII-ej materjał, proponowany do przerobienia, nie może być wyczerpany; powiedziane to jest z zastrzeżeniem, nie ogłoszone bowiem zostały dotychczas żadne wyniki dokonywanych w tym kierunku rzetelnych usiłowań. Nastręcza się tu jednak inna, znaczna trudność: nauczycielstwo, choćby najdokładniej obznajmione z metodą prof. St. Szobera, jedynie właściwą na terenie szkoły średniej, samo w znacznej ilości wypadków „uczyło się gramatyki" według zupełnie innej metody, formalnej, opisowej. Powstaje też nagła potrzeba dostarczenia dla użytku nauczyciela gimnazjum wyższego odpowiedniego zwięzłego podręcznika, ujmującego systematycznie rozszerzony materjał, propo-

nowany przez autora „Nauki o języku". Autorem tego podręcznika może być nie kto inny, lecz tylko St. Szober. Tej koniecznej pomocy nauczycielstwo spodziewa się i oczekuje od Ministerstwa O. P.

G. A.

Matura ulgowa.

(Luźne uwagi).

Każdy nauczyciel szkoły średniej ogólno-kształcącej, szczególnie wykładający w klasach wyższych, zgodzi się ze mną, że istnieje pewien odsetek uczniów (ew. uczenic), którzy nie dlatego „ze skóry wyłażą" w zdobywaniu matury, aby dostać się do wyższego zakładu naukowego, ale jedni chcą mieć — ot tak sobie — świadectwo ukończenia średniego zakładu naukowego, aby się przy sposobności wylegitymować z poziomu średniego wykształcenia, drudzy chcą mieć maturę dla pewnych prerogatyw w służbie wojskowej, inni, obdarzeni talentami do muzyki lub malarstwa, pragną dostać się do konserwatorjum lub akademji sztuk pięknych, a tam bez matury nie wydadzą dyplomu. uprawniającego do pewnych koncesyj.

Rzadko się zdarza spotkać dziewczynę lub chłopca wszechstronnie uzdolnionego, najczęściej widzimy brak zdolności do matematyki, chemji, fizyki lub słabą pamięć, przeszkadzającą w naukach humanistycznych, albo wreszcie jeden z przedmiotów artystycznych sprawia nadzwyczajne trudności, gdy drugi wprost go wyróżnia w klasie. I oto każdy nauczyciel, kochający młodzież, z bólem w sercu zostawia takiego ucznia czy uczenicę na rok drugi, bo, ucząc się w klasie następnej, nie da sobie rady, bo nie przerobił materjału dla danej klasy przeznaczonego. Z bólem w sercu dlatego, że młodzieniec pracuje ponad siły, że jest często przygnębiony niepowodzeniami, gdy życie młode, a szczególnie poczucie uzdolnień do sztuki powinno mu sprawiać radość. I wtedy rodzi się żal, że nie można znaleźć wyjścia.

Przychodzi mi do głowy taki projekt: w miastach większych powinna być obok klas 7-ej i 8-ej normalnej tego lub drugiego typu szkoły, jedna klasa 7-a jednoroczna o specjalnym programie dla umożliwienia tego rodzaju młodzieży zdobycia m a t u r y powiedziałbym u l g o w e j, t. j. takiej, która nie dawałaby praw do wstąpienia do uniwersytetu lub politechniki, a dawałaby prawo do jednorocznej służby wojskowej i zdobycia stopnia oficerskiego, do wstąpienia do akademji sztuk pięknych lub konserwatorjum.

W takiej 7-ej klasie kurs matematyki musiałby być skrócony, a z innych przedmiotów zostawić główniejsze rozdziały z pominięciem szczegółów, które może potrzebne są przyszłemu lekarzowi, inżynierowi, nauczycielowi itp. Powie kto, że zbyt młodo dostanie kto maturę? Niema obawy! zwykle ta grupa młodzieży już poprzednio siedziała po 2 lata w kilku klasach.

Prawda, Ministerstwo W. R. i O. P. projektuje skrócenie programu (Dz. Urz. Nr. 15), ale jestem przekonany, że ta grupa młodzieży i wtedy sobie nie da rady, bo zawsze poziom jego będzie dostosowany do wymagań uniwersytetu i politechniki.

A może jeden rok nie wystarczy dla przejścia takiego skróconego kursu 7-ej i 8-ej klasy? Godzę się i na 2 lata, czyli na 2 klasy ulgowe 7-ą i 8-ą, byle dać możność tej młodzieży, o której mówię, pracować radośnie, rozwijać swoje talenty, dopełniać wykształcenia w przedmiotach wzbudzających ich zainteresowanie, osiągnąć dobrą znajomość języków obcych, uprawiać sporty i t. p.

Gdyby się w tej lub tych klasach ulgowych okazało, że uczący się miał tylko chwilowo przejściowe trudności w studjowaniu tego lub innego przedmiotu lub uprzedzenie, a teraz całkiem dobrze sobie daje radę, a pragnie w przyszłości dostać się do wyższego zakładu naukowego, to, mojem zdaniem,

b. dobry stopień z tego przedmiotu na maturze ulgowej powinien mu dać prawa do wstąpienia na odpowiedni wydział. Np. uczenica ma bardzo słabe uzdolnienia do matematyki, jest w 7-ej ulgowej, przechodzi do 8-ej ulgowej z dobrym stopniem z przedmiotów humanistycznych, dostaje maturę ulgową z bardzo dobrym stopniem z tych przedmiotów, bo je studjuje nie gorzej, niż przeciętna uczenica normalnej 8-ej klasy. Dlaczego takiej uczenicy nie wolno byłoby dostać się na uniwersytet dla dalszych studjów grupy humanistycznej? czy dlatego, że nie zna trygonometrji? a mało mamy dobrych nauczycieli polskiego lub historji, którzyby z matematyki nie zdali teraz do klasy 5-ej?

Tak, jak jest obecnie, jest źle, nietylko dlatego, że ten i ów się wykoleja lub wybiera zawód nieodpowiedni, ale i dlatego, że spora ilość młodzieży niepotrzebnie marnuje swoje siły w mozole i przygnębieniu.

Dopóki taka reforma nie nastąpi, jedno jest tylko wyjście: patrzeć przez palce na słabe postępy niektórych uczniów, darować im niedobory dla innych ich zalet umysłowych, czy moralnych i ciągnąć jak to się mówi „za uszy", do matury, co się też dzieje w wielu szkolach, ale nie zawsze, i z tego powodu bywają tragedje młodzieży.

List do Redakcji.

Szanowny Redaktorze!

Zaczepiony muszę się bronić i zrehabilitować, no i wyłożyć, że to jest inaczej, niż mi Szanowny Anonimus w korespondencji „Szkoła i Nauczyciel" Nr. 7, str. 237 — 1924 r., zarzuca.

W czem tu moja zasługa? Porwał mnie ten wiatr od morza ku górom, wszerz i wzdłuż Polski nieprzerwanie wiejący. Taki był czas. Wicher porywał wszystkich.

Zetknąłem się ze wsią. Przejrzałem jej duszę i zobaczyłem, że jedyny ratunek w nas nauczycielach (inaczej może u Was w mieście — inne uświadomienie społeczno-polityczne i narodowe).

Pojąłem własnem wyczuciem bez frazesu i gestu, że od wychowania tych pierwszych pokoleń zależy cała przyszłość Polski.

Że jąłem się budowy szkoły, w której pomieszczą się wszystkie dzieci w promieniu 3-kilometrowem — to było koniecznością.

Trudno było, to prawda, alem nie ułomek — energji mam w sobie dość.

Zacisnąłem pięści i postanowiłem cel osiągnąć!

Jeśli szkoła w Puszczy z jednoklasowej tak szybko zamieniła się na siedmioklasową, to tylko zawdzięczyć można b. inspektorom p. S. Klebanowskiemu i p. K. Szelągowskiemu, na okres urzędowania, których przypada rozwój szkoły. Wśród tylu skarg i utyskiwań na inspektorów, jakże jestem szczęśliwy, mogąc na tem miejscu zaznaczyć prawdziwie obywatelskie ich stanowisko!

Mam dla nich prawdziwą cześć i wdzięczność, że każde poczynanie moje otoczyli aprobatą i opieką. Mając przeciwko sobie całą okolicę (z nielicznymi wyjątkami) nie mógłbym niczego dokonać, gdyby jeszcze władze odnosiły się do mnie nie z punktu potrzeb żywego tętna dnia, a jedynie martwych formalności.

Ci właśnie nieliczni zawiązali Komitet budowy szkoły. Zgromadzono trochę materjałów. Plany wprawdzie nie były zatwierdzone, ale można było jako tako rozpoczynać budowę szkoły. Brakowało ostatecznie uchwały „Zebrania Gminnego".

Zebranie się odbyło...

Z rozpaczą widziałem, że nic nie poradzę. Psychologja tłumu silniejsza była nad wszystko. Wycofałem się z pomiędzy ludzi i usiadłem na przydrożnym kamieniu. Rozchodzili się wszyscy, a ja nie mogłem zrozumieć jeszcze, czy to prawda: Zebranie gminne budowy szkoły nie uchwaliło. Porwała mnie wściekłość! i w dwa tygodnie robotnicy zaczęli kopać doły pod fundamenty...

Pieniędzy nie było. Płaciłem z pensji kolegów no i swojej — jakoś tam się żyło przecież.

Były zatargi z najbardziej opozycyjnie usposobionemi — ale po poświęceniu fundamentów przestali się zbyt już okoniem stawiać.

Jaki był nastrój niech zilustruje taki humorystyczny epizod: kiedy obecni starsi i dzieci podpisywali akt erekcyjny — jeden z malców tłumaczył drugiemu, aby się nie podpisywał, bo mu później każą nosić cegłę.

Szanowny Redaktorze: Od jednego rozmachu, gdy mi tylko w garść ten numer wetknięto — napisałem Ci to wszystko — bom impetyk i po raz drugi przeczytałem słowa Twego korespondenta i widzę, żem się nie dość może dobrze wytłumaczył, że w tem wszystkiem nie moja zasługa, a tego pędu, tego dreszczu, który porwał nas wszystkich, cośmy się poczuli wolnymi.

St. Kozłowski.

ŻYCIE ZAWODOWE.

Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich Okręg Łódzki.

Do Zarządów Oddziałów.

Zarząd Okręgu Łódzkiego podaje do wiadomości Oddziałów, że w dniu 29 marca r. b. odbędzie się w Łodzi zjazd delegatów Oddziałów Okręgu Łódzkiego.

Oddziały wybierają delegatów w stosunku 1 na 5 członków.

Porządek dzienny obrad Zjazdu oraz inne szczegóły zostaną podane w specjalnym okólniku do Zarządu Oddziałów.

Za Zarząd:

(—) A. Zaleski, sekretarz. (—) W. Gacki, przewodniczący.

Łódź, 15 lutego 1925 roku.

KORESPONDENCJA.

Z Puszczy Marjańskiej.

— Czy woli pan krem śmietankowy, czy malinowy?

— Hm. Widzi pani, jest to tak ważna kwestja, że chyba nie mogę zadecydować odrazu...

Uśmiecham się mile, patrząc na naszą arcysympatyczną kierowniczkę sanatorjum... Jest właśnie śliczne „zimowe" południe, pełne wstydliwej, niepewnej zieleni, oblanej blaskami hojnego nad Puszczą słońca. Śniegu, rzecz prosta, ani na lekarstwo, temperatura iście styczniowa... 5° ponad zero.

— Chętnie zjadłbym lodów, proszę pani, — mówię z namysłem.

Wyczekująca twarz pani Julji traci uśmiech i zawleka się chmurą.

— Lodów? Mój Boże, kiedy teraz zima, więc lodu niema! Poczekajmy lata, może się oziębi... a zresztą, co za szkoda, że lodownia nasza wyczerpana.

Trzeba bowiem wiedzieć, że ta najlepsza z kierowniczek tego najmilszego ze wszystkich sanatorjów, nic nie robi innego całemi dniami tylko myśli, jakby tu dogodzić kuracjuszom. Człowiek jechał tu, trochę skrzywiony, ma-

rząc o Zakopanem, trochę niezadowolony z losu — ale skoro tylko przebył parę godzin w Puszczy, skoro tylko zjadł jeden z kremów pani Julji, skoro tylko wciągnął nieco w zmęczone warszawskiem powietrzem płuca, odrobinę tlenu i przespacerował się pod szumiącemi zgodnie, jakimś tęsknym gwarem sosnami, postanawia odrazu „tu mi żyć i nie umierać!"

Chociaż Puszcza Marjańska ma idealne warunki spokoju, bo położona jest samotnie wśród lasów, co jest jednym więcej atutem, nie brak tu emocji z różnych powodów, jak naprzykład przyjazd nowego kuracjusza, sprowadzenie świeżej książki do bibljoteki lub... serdelków z Warszawy. Czasami nieco radości sprawi poczta, a najwięcej cieszy biednych chorych, jeżeli ktoś ma większą temperaturę od nich.

— Źle pan mierzył — słychać powątpiewanie, zwrócone do zuchwalca, który odważył się mieć normalną ilość stopni.

— Dobrze mierzyłem, cały kwadrans! broni się tamten.

— To za mało! Najmniej 20 minut! Jakżesz pan może mieć trzydzieści sześć i osiem, jeżeli ja mam trzydzieści siedem i dwa?

— Coo? — woła ktoś z boku — pan X. nie ma nawet 37°? Słyszycie państwo, ten człowiek niema gorączki! Skandal!

— To wstyd, proszę pana — mówi wzgardliwie sąsiadka — być zimnym, kiedy ja mam temperaturę...

Biedny „zdrowy" poczyna się rumienić i prawie że przeprasza uroczą kuracjuszkę, ale w głębi jest pełen triumfu. Kładzie się zpowrotem na leżak i zamyka oczy...

Najmilej to jest leżeć tak z przymkniętemi oczyma i wsłuchiwać się w jednostajny, a jednak pełen dziwnych akordów szum leśny, przypominający chwilami morze. Niebo ostatniemi dniami czyste, błękitne, wyzłocone lekko bladawem słońcem dostraja się harmonijnie do poszeptu Puszczy. Nigdy Zakopane nie wywoła u chorego takiego uczucia spokoju, jak właśnie ten kołyszący szum boru sosnowego, zwłaszcza przy cudnej pogodzie... Może powietrze w Zakopanem jest trochę lepsze, co przy mglach i wilgotnej zimie zaciera się nieco, ale tutaj wszystko jest jakieś słoneczniejsze, ludzie mniej chorzy, a nadto, co jest bardzo ważnem, sztuka kulinarna stoi niezwykle wysoko. Prócz tego chory czuje jakąś troskliwość o swoją osobę, co oczywiście napaja go dziką radością i zadowoleniem.

Ba! Troszczą się tutaj o tych, co przyjdą, i chcą by przyjeżdżali.

Idę raz naprzykład za bramę i widzę, że nasza droga kierowniczka patrzy pilnie w niebo. Patrzę i ja. Nic nie widzę.

— Przepraszam panią — ale co pani robi? — zapytuję.

— Czekam na ptaki — odpowiada mi pani Julja.

Twarz moja poczyna zamieniać się w jeden znak zapytania.

— Widzi pan — tłumaczy mi kierowniczka uprzejmie — jest jeszcze parę miejsc wolnych, więc wróżę sobie: jak z lewej strony ptak przyleci — to ktoś przyjedzie, jak z prawej, to znaczy nie będziemy na nikogo czekali.

Zatem czekaliśmy we dwójkę, dosyć długo. Nareszcie...

— O! wołam — leci, leci! I przyleciał — jeden z lewej strony, drugi z prawej — wróżba nanic!

A las szumiał, kołysały się z godnością szczyty potężnych sosen, rytmicznie i dźwięcznie, jak gdyby potężny jaki artysta-wiatr dotykał od czasu do czasu harfy leśnej i tworzył cichą melodję zasłuchania.

S. Kuczyński.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: Cała str. 75 zł., 1/2 str. 40 zł., 1/4 str. 20 i 1/8 str. 10 zł.

Redaktor: Petrykowski Romuald. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85.